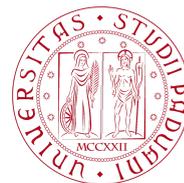


SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO CULTURALE

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

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 SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

Relazione finale

OUTDOOR EDUCATION IN CITTA'. L'ESPERIENZA A KILOWATT BABY

Relatore

Prof.ssa Emilia Restiglian

LAUREANDA Erica Bortolotti

Matricola 2003580

Anno Accademico 2021-2022

Introduzione

Capitolo 1 - Outdoor education

1.1 Cosa significa Outdoor Education?

1.2 Cenni storici

1.3 I principi pedagogici

1.4 Il bisogno di natura

1.5 Educare alla sostenibilità

1.6 Educare al rischio

Capitolo 2 - Outdoor urbano

2.1 Lo spazio urbano

2.2 La città come luogo educativo

2.3 Comunità educante

Capitolo 3 - L'esperienza a Kilowatt Baby

3.1 Descrizione del contesto

3.2 Outdoor education urbano: la scuola itinerante e di intrecci

3.3 Cargo bike come metafora di apertura e di sostenibilità

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

Introduzione

La relazione finale “Outdoor Education in città. L’esperienza a Kilowatt Baby” analizza il tema dell’Outdoor education e sostiene l’idea per cui è possibile fare educazione all’aperto anche in contesti cittadini.

È possibile fare Outdoor education in città? È questo l’interrogativo che ha guidato l’intera scrittura e a cui ho cercato di rispondere, alterando l’approfondimento della letteratura scientifica in materia all’esperienza di tirocinio svolta a Kilowatt Baby, una struttura per l’infanzia attiva a Bologna che adotta e applica l’Outdoor education nel contesto urbano. È stata proprio quest’ultima a farmi incuriosire e appassionare al tema dell’Outdoor urbano. Io sono originaria di Trento, città circondata dal verde delle colline e dalle montagne e a misura d’uomo. Crescendo all’aperto tra la campagna ed i boschi, ho dato spesso per scontato tante esperienze formative che sfortunatamente non tutti vivono. Sentire l’erba, i sassi e la terra sotto i propri piedi, arrampicarsi sugli alberi, camminare e perdersi con la mente tra i sentieri del bosco, ascoltare il cinguettio degli uccelli, coltivare l’orto e mangiare direttamente dalla pianta le sue verdure e i suoi frutti: da queste esperienze e da tante altre che potrei elencare ho costruito un rapporto positivo e di armonia con la natura. Le mie esperienze di studio mi hanno portato spesso a vivere in altre città dove ho potuto toccare con mano che non tutti i bambini vivono il contatto con la natura in maniera spontanea. Questo motivo mi ha portato ad apprezzare ancora di più l’esperienza vissuta a Kilowatt Baby. Kilowatt Baby riesce a valorizzare pienamente il contesto in cui è inserito, facendo vivere e sperimentare ai bambini la città e la natura circostante. Ne consegue l’argomentazione per la quale è possibile ovunque, non solo nel verde incontaminato, fare esperienze educative concrete, situate e outdoor.

La relazione finale è suddivisa in tre capitoli: Outdoor Education; Outdoor urbano; L’esperienza a Kilowatt Baby. La prima parte, composta dal primo e secondo capitolo, è una revisione della letteratura scientifica in materia. Nella seconda parte viene presentata l’esperienza personale fatta a Kilowatt Baby. Per la scrittura di questo capitolo sono stati consultati i documenti del servizio, le osservazioni e le riflessioni

tratte dal diario di bordo, scritto durante le dodici settimane di tirocinio. Il testo viene arricchito da passi tratti dal diario di bordo, questa scelta è motivata dalla volontà di dare un taglio personale ed esclusivo al capitolo.

Il primo capitolo definisce complessivamente l'approccio educativo Outdoor e precisa i principi pedagogici portanti. L'educazione all'aperto non è il semplice trasferire attività da dentro a fuori l'aula. L'educazione all'aperto è una vera e propria filosofia di vita, un ripensare l'apprendimento tradizionale, dove al centro è messo il bambino, i suoi bisogni, la sua curiosità e le sue esperienze sensoriali vissute a contatto con il contesto che lo circonda. Lungo il capitolo vengono approfonditi il bisogno di natura, il concetto di rischio e di educare alla sostenibilità, propri dell'Outdoor education.

Nel secondo capitolo si analizza il contesto di studio, cioè la città e si evidenzia il peso marginale che ha l'infanzia al suo interno. Nonostante i piccoli cittadini siano numerosi, non risultano essere parte attiva nelle scelte di politica urbana e i loro diritti di partecipazione, sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), non sono ancora oggi garantiti. È quindi necessario ripensare e riorganizzare la città in modo da renderla a misura di bambino, luogo educativo e di crescita, con una comunità attenta e responsabile rispetto ai bisogni dei più piccoli.

Infine, nel terzo e ultimo capitolo si presenta l'esperienza di tirocinio presso la realtà educativa "Kilowatt Baby". Il servizio, che opera nella città di Bologna, segue l'approccio educativo Outdoor: riesce a conciliare il bisogno di natura all'interno della città. Nel corso del capitolo viene illustrato l'inquadramento organizzativo ed educativo del servizio. Nell'approfondire l'approccio educativo Outdoor vengono presentati i progetti di scuola itinerante e di intrecci. Un ultimo paragrafo viene dedicato alla cargo bike, mezzo che permette ai bambini di esplorare, vivere e fare propri gli spazi urbani di Bologna.

In conclusione, la relazione finale vuole mettere in luce il ruolo educante della città, ambiente vivace e sfidante. L'infanzia deve riappropriarsi degli spazi urbani; ciò è possibile solo vivendo, sperimentando, esplorando e facendo propria la città. In risposta a questo bisogno, nel testo si propone l'utilizzo dell'approccio educativo Outdoor e viene presentato come esempio l'esperienza di tirocinio fatta a Kilowatt

Baby. Il lavoro vorrebbe far prendere coscienza al lettore delle opportunità e delle possibilità educative intrinseche alla città.

Capitolo 1 - Outdoor education

“La natura contiene in sé tutta l’arte di cui abbiamo bisogno”

Vincent Van Gogh

1.1 Cosa significa Outdoor education?

L’Outdoor education, *educazione all’aperto*, non è una mera trasposizione di approcci, di tecniche, di conoscenze dal dentro (Indoor) al fuori (Outdoor). “Da questo punto di vista è necessario precisare che non è sufficiente uscire dall’aula per poter parlare di Outdoor education” (Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, 2021, p. 6). L’educazione all’aperto è una vera e propria filosofia di vita, un approccio ecosostenibile all’educare dove al centro è messa la persona e le esperienze sensoriali vissute e sperimentate a contatto con il mondo esterno.

Nel definire l’approccio Outdoor, facciamo riferimento alla descrizione fatta dal *National Center for Outdoor Environmental Education and Health* (NCU), Centro di Educazione ambientale all’Aperto e della Salute, dell’Università di Linköping. Il centro svedese, rinomato a livello internazionale, si occupa ormai da circa una trentina di anni di Outdoor Education. È nato nel 1993 con l’obiettivo di sensibilizzare sull’importanza dell’ambiente esterno nell’apprendimento e nell’educare e tra i fondatori c’è il professore Szczepanski. Nell’articolo di Szczepanski (2009) viene riportata la definizione di educazione all’aperto data dal gruppo di ricerca del NCU. Il gruppo di ricerca definisce l’educazione all’aperto come:

- un approccio che mira a fornire un apprendimento basato sulle esperienze concrete e autentiche e sulle riflessioni fatte a partire da queste;
- un’area di ricerca interdisciplinare ed educativa che mette in evidenza l’importanza del luogo educativo e dell’esperienza sensoriale. L’educazione va oltre l’aula ed è parte integrante del contesto naturale e culturale. L’apprendimento è in profonda relazione con l’esperienza vissuta attraverso i sensi.

Interessante è anche la definizione di Outdoor education proposta da Priest, riportata nel testo di Bortolotti (2019). L’autore evidenzia le caratteristiche metodologiche dell’educazione in natura e sono le seguenti (Bortolotti, 2019, p. 77):

- “essere un metodo d’apprendimento;
- basarsi sull’esperienza;
- svolgeri principalmente all’aria aperta;
- richiedere l’uso globale di tutti i sensi;
- stimolare l’interdisciplinarietà;
- attivare relazioni sia con le persone, sia con ambienti naturali e/o urbani.”

Priest concepisce l’Outdoor education e lo rappresenta attraverso la metafora dell’albero della conoscenza (Bortolotti, 2019). Secondo l’autore, il sapere sensoriale ed esperienziale viene assorbito ed elaborato dalle radici di tipo cognitivo, affettivo e motorio. Successivamente, i rami si biforcano e si distinguono al suo interno due principali approcci: *Adventure education & Environmental education*. Il primo incoraggia la dimensione avventurosa della natura, legata all’attività sportiva (come orienteering, trekking, etc) (Giunti et al., 2021) e alle relazioni interpersonali e intrapersonali (Bortolotti, 2019). Invece il secondo approccio, promuove la dimensione di rispetto e di cura per l’ambiente naturale, quindi le relazioni ecosistemiche, e per gli ambienti di vita, le relazioni ekistiche (ibidem). “Quest’ultimo punto, indicato col termine ekistica (dal greco οἶκος o “ambiente di vita”) evidenzia che sarebbe corretto non limitarsi a progettare solo percorsi outdoor in contesti naturali ma anche urbani” (Bortolotti, 2019, p. 78).

L’educazione all’aperto non ha confini precisi, è diffusa in molteplici spazi educativi (Bortolotti, 2019). Lo spazio educativo è l’ambiente naturale circostante che ha un duplice ruolo chiave nel processo di apprendimento: è sia il luogo che l’oggetto dell’apprendimento stesso (Szczepanski, 2009). Ad esempio, la piazza di città è sia il luogo dove fare l’esperienza che contemporaneamente il contenuto, il fine dell’esperienza stessa. Rispetto al vivere lo spazio educativo outdoor, nell’articolo Giunti et al. (2021) fanno una classificazione. L’Outdoor Education può essere integrato e integrale. Il primo si caratterizza dalla presenza di un edificio scolastico e dalla possibilità di alternare indoor e outdoor; al contrario l’approccio integrale, tipico delle scuole del bosco del Nord Europa, non prevede spazi educativi indoor ma unicamente rifugi o capanne.

Nell'approccio Outdoor, le esperienze sono centrali nell'apprendimento; tra loro sono molteplici e differenti ma accomunate da una didattica attiva e dallo svolgersi nell'ambiente esterno (Bortolotti, 2019), in contesti naturali e in ambienti urbani. Nelle "Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor Education" (2021) viene ripresa l'idea di Priest: l'autore afferma che l'esperienza, per essere pedagogicamente significativa, deve essere di tipo interdisciplinare, contenere relazioni interpersonali e relazioni ecosistemiche.

Nell'educazione all'aperto, le attività da proporre e gli obiettivi da raggiungere non sono generici ma specifici e legati alla realtà educativa e al suo contesto (Giunti et al., 2021). Nell'articolo di Schenetti (2022), di cruciale importanza è lo studio compiuto da Miles e Priest, nel quale si evidenzia, nonostante l'impossibilità di definire a priori gli obiettivi, delle peculiarità nel modello di insegnamento all'aperto. I tratti caratteristici tipici sono i seguenti:

- l'attività Outdoor non è marginale ma ha un ruolo centrale nella progettazione;
- "è un viaggio alla scoperta di nuove terre, non solo dal punto di vista geografico ma anche del potenziale interiore" (Schenetti, 2022, p. 88);
- l'esperienza è diretta, il bambino è coinvolto attivamente in esperienze autentiche senza mediazioni;
- il rischio è pensato, pianificato, necessario;
- l'amore e il rispetto della natura sono trasversali e presenti in ogni azione educativa.

1.1 Cenni storici

L'Outdoor Education trova i suoi fondamenti teorici già a partire dal Settecento. L'educazione nel "Emilio" di Rousseau, datato 1762, è naturale, negativa e indiretta (Bortolotti, 2019): il bambino è a contatto diretto con la natura, ha la libertà di sperimentare autonomamente, si educa partendo dai suoi interessi e rispettando i suoi tempi naturali. Il fare esperienze è essenziale per apprendere. L'ambiente naturale ha quindi un ruolo centrale nello stimolare i sensi e sollecitare l'interesse del bambino (D'Ascenzo, 2022). Quest'ultima idea è centrale anche in Fröbel, pensatore tedesco

dell'Ottocento e fondatore del primo Kindergarten, il Giardino d'infanzia. Secondo l'autore, la natura è il luogo privilegiato per la crescita e lo sviluppo del bambino, le esperienze sensoriali e il gioco ludico sono elementi formativi per eccellenza (Giunti et al., 2021). Il pensiero di Fröbel è particolarmente attuale anche per l'approccio di adventure education: lui è tra i primi a cogliere la dimensione avventurosa del vivere la natura (D'Ascenzo, 2022).

La centralità dell'ambiente naturale esterno, del rispetto del bambino e dei suoi tempi di crescita, del fare esperienze ("learning by doing" di John Dewey), del sapere sensoriale sono idee cardine che dagli autori classici sono state riprese nell'Outdoor Education (Giunti et al., 2021).

Più attuali sono gli autori Margaret McMillan (1860-1931) e Gösta Frohm (1908-1999). McMillan ha fondato la prima Open Air Nursery School a Londra nel 1914 e un paio di secoli dopo, nel 1957 Frohm ha invece inaugurato in Svezia la prima Skogsmulle School, capostipite della scuola per l'infanzia nel bosco svedese (Bortolotti, 2018).

In Danimarca, precisamente nella città di Søllerød, negli anni Cinquanta è nata la prima scuola dell'infanzia nel bosco, in danese Skovbørnehave (Formella, Perillo, 2018). In pochi anni, questo nuovo approccio educativo si diffuse in tutta Europa: in Svezia, Regno Unito, Germania, Austria e Svizzera, fino ad arrivare anche in Italia (ibidem).

1.2 I principi pedagogici

È possibile fare educazione all'aperto in molteplici contesti: nel bosco, nella città, nella spiaggia, al mare o in montagna. I servizi educativi, le esperienze proposte e gli obiettivi sono diversi ma l'approccio educativo e i suoi pilastri pedagogici sono i medesimi. L'approccio Outdoor mette al centro il bambino e il suo sperimentare attraverso i cinque sensi; l'apprendimento è di tipo esperienziale ed è situato, legato al contesto. Di seguito, presentiamo ed analizziamo i principi pedagogici alla base dell'Outdoor education.

Il bambino al centro: la progettazione ribaltata e la dimensione tempo

Il bambino è il protagonista, il centro della riflessione educativa e della progettazione pedagogica di ogni servizio. È attivo e partecipa nella co-costruzione, assieme all'educatore, delle esperienze educative e delle conoscenze. Riconoscere l'unicità e l'irripetibilità di ogni bambino è fondamentale per mettere il bambino veramente al centro del discorso educativo: ogni bambino ha interessi, bisogni, tempi e ritmi differenti (Pento, Sichi, 2021).

Dobbiamo rivendicare il diritto fondamentale di chiunque abiti questa terra di essere entusiasmato, meravigliato, risvegliato, coinvolto, reso protagonista. (...) Ripensare radicalmente gli anni dell'infanzia e della giovinezza non più come anni di parcheggio, di attesa vacua e torturata, ma come anni di vita vera, piena, globale e attiva. (Mottana, Campagnoli, 2017, p. 27).

Qual è l'idea di bambino nell'educazione all'aperto? In natura il bambino è capace, sicuro e consapevole. Nello sperimentare cadute e inciampi, altezze e profondità il bambino è cosciente del suo corpo, è sicuro nel compiere dei movimenti, sa valutare il rischio e percepisce la sua autoefficacia (Pento, Sichi, 2021). È autonomo e abile nel muoversi liberamente nello spazio che lo circonda. È attento e rispettoso dell'ambiente naturale.

Ramona Sichi, in "Progettare Un nido nel bosco: il nido d'infanzia" (2021), parla di progettazione ribaltata: "Si ribalta il senso comune. (...) Una progettazione che decentra il ruolo di educatore e lo colloca un passo indietro ma accanto al bambino" (p.119). L'educatore agisce per, ma soprattutto, con il bambino: è in ascolto, in osservazione attenta, in rapporto reciproco. La progettazione parte dagli interessi, dai bisogni e dallo stupore del bambino. È flessibile e attenta al cambiamento, è in evoluzione continua e tiene conto del contesto (Giunti et al., 2021).

Mettere il bambino al centro porta ad una rielaborazione della dimensione temporale. Come in natura, anche il tempo educativo è scandito dai ritmi naturali del bambino. Il tempo è lento, fatto di momenti di sosta, di attese: facendo così ci si riappropria del valore del tempo, lo si apprezza. "Dunque fare meno per fare meglio"

(Pento et al., 2021, p. 120). L'errore grave è quello di riempire il suo tempo di attività, di colmare ogni momento libero della giornata; al contrario è necessario sperimentare la lentezza, la passività, l'attesa, lasciarsi guidare e catturare (Mortari, 2022).

Sensory experience & Experiential learning

“Tutta la conoscenza, tutto il pensiero vive del rapporto diretto con le cose” (Mortari, 2022, p. 11). Il bambino conosce veramente un oggetto se prima ne ha fatto esperienza diretta (Experiential learning, apprendimento esperienziale). Nel suo articolo “Play and the city” Farnè (2017) riprende la metafora provocatoria di Manzi, maestro italiano, il quale parafrasando afferma che per apprendere il ciclo dell'acqua si deve aver sperimentato e sentito la pioggia sul proprio viso almeno una volta.

La didattica non è trasmissiva ma è attiva: “learning by doing” (Dewey), si impara facendo, sperimentando. Nel testo di Bortolotti (2019) viene ripreso il “Ciclo di Kolb”, teoria secondo la quale quattro sono le fasi del ciclo di apprendimento esperienziale: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta, la sperimentazione attiva. In quest'ottica, le esperienze sensoriali (Sensory experience) assumono grande centralità: il tatto, la vista, l'udito, il gusto, l'olfatto sono le vie principali per apprendere e conoscere. È quindi fondamentale offrire al bambino un ambiente ricco di esperienze, di stimoli sfidanti. La natura risponde benissimo a questa necessità: offre una miriade di possibilità di sperimentazione, uniche e irripetibili.

Place-based education

L'ambiente naturale è concepito sia come spazio che come oggetto dell'apprendimento all'aperto (Szczepanski, 2009). Nell'articolo di Giunti et al. (2021) si fa riferimento all'espressione coniata da Sobel di Place-based education, secondo la quale l'apprendimento è situato, contestualizzato e si caratterizza per essere legato in maniera univoca al contesto territoriale, sociale e culturale in cui il servizio è collocato (Semken, Ward, Moosavi, Chinn, 2017). La progettazione educativa non è slegata, libera dal contesto ma ne è dipendente e influenzata. Da questo assunto, ne deriva che non solo l'ambiente naturale ma l'intera comunità è educante.

1.3 Il bisogno di natura

Negli ultimi secoli c'è stata un profondo allontanamento dalla natura. Nel 2011 dal report "Infanzia e vita quotidiana" l'istituto nazionale di statistica (ISTAT) ha evidenziato una preferenza nei bambini tra i 3-10 anni nel gioco indoor, preferibilmente in casa propria. Nell'articolo di Bertolino (2022), di cruciale importanza è l'espressione coniata da Louv "Deficit di natura", la quale descrive il forte allontanamento dei bambini dalla natura. "Tale deficit designa quei bambini che, già in età prescolare, trascorrono la maggior parte del loro tempo libero tra le mura della loro casa, non trovando, in città, degli spazi ricreativi adatti ai giochi all'aria aperta" (Formella, Perillo, 2018, p. 73). Il deficit di natura ha ripercussioni sociali, a livello attentivo e di iperattività, malesseri fisici ed emotivi (Bertolino, 2022). Da controparte, emerge l'importante ruolo che la natura riveste nel benessere individuale e sociale. *Quali sono i benefici che sentiamo nello stare a contatto con la natura?*

Nell'articolo "Luoghi, luoghi naturali, spazi nel cuore" di Squarcina (2022), è inserito il termine biofilia, parola coniata da Wilson negli anni Novanta. Secondo l'autore è insito nell'uomo il bisogno di natura, è un suo bisogno fisiologico. Nel contatto con la natura il bambino trae vantaggi fisici, educativi, sociali e psicologici (Giunti et al., 2021) e dalla tabella emergono i seguenti:

Vantaggi fisici	Vantaggi educativi	Vantaggi sociali	Vantaggi psicologici
Abilità	Nuove conoscenze	Cooperazione	Senso di sicurezza
Forza e resistenza	Tecniche outdoor	Rispetto degli altri	Autoefficacia
Equilibrio	Problem solving	Comunicazione	Benessere
Forma	Consapevolezza ambientale	Amicizia	Consapevolezza di sé

Figura 1 - I vantaggi dell'OE (fonte Giunti et al., 2021, p.14)

Soffermandosi sui benefici psicologici, all'aperto si è notato una riduzione del livello di stress e del senso di fatica e un miglioramento complessivo del tono

dell'umore (Corazon et al., 2019). Nell'articolo di Agostini (2022), di cruciale importanza è l'Attention Restoration Theory, *la Teoria del Recupero dell'Attenzione*, di Kaplan e Kaplan, la quale sostiene che la natura riesce a dare riposo e recupero al sistema di attenzione volontario, favorendo il rilassamento e la pace mentale. La natura e le sue caratteristiche (fascination, being away, extent e compatibility) sono quindi rigenerative per la mente. Inoltre dai recenti studi di Tillmann et al. riportati nell'articolo di Giunti et al. (2021) l'esposizione alla natura migliora il livello globale di salute mentale e del benessere emotivo, riduce i sintomi di Adhd e di stress.

Infine, dal recente studio di Kuo, Barnes e Jordan, citato nel testo di Giunti et al. (2021) è emerso che il contatto con la natura migliora il rendimento scolastico e le competenze trasversali, la crescita personale e il legame con la natura dell'alunno.

Per tanto il fuori, lo stare in natura non è da concepire come un tempo di "svago", di distrazione, di sottrazione dalle attività logoranti. Ma è un tempo da ri-concepire: si "vaga" alla ricerca personale di benessere, di conoscenza, di crescita personale.

1.4 Educare alla sostenibilità

In un pianeta di bisogni senza fine e di risorse finite, scarse e depredate, educare alla sostenibilità è un dovere. È necessario riflettere, ripensare e riprogettare il sistema educativo, il fare educazione in chiave sostenibile. Fare scuola sostenibile non è solo possibile ma è imprescindibile, inevitabile oggi. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta dal governo italiano e da altri 192 Paesi membri delle Nazioni Unite, include la tematica dell'educazione. In particolare, il Goal 4 "Istruzione di qualità" promuove delle azioni mirate a fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e permanente (ONU, 2015). Il punto 4.7 esamina nello specifico il tema dell'educazione per lo sviluppo sostenibile e stabilisce:

Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della

cultura allo sviluppo sostenibile (ONU, 2015).

Si educa alla sostenibilità sostenendo i valori di pace, equità e responsabilità (Bacchiorri, 2022) e lo si fa innanzitutto, come educatore, dando l'esempio e agendo coerentemente. L'Outdoor Education ha insita in sé questa accurata attenzione verso la dimensione green (Environment education). L'educazione all'aperto si fonda sull'equilibrio e l'armonia tra uomo e natura, fulcro stesso della sostenibilità (ibidem). Il fuori è il luogo educativo principale ed il bambino deve prendersene cura, averne premura, occuparsene.

1.5 Educare al rischio

Il concetto di rischio è centrale nell'approccio Outdoor: sperimentare il rischio è sfidante, arricchente, stimolante. Il bambino affronta il rischio, sfida le difficoltà e sperimenta emozioni forti¹. L'Outdoor Education si apre all'imprevisto, all'incertezza: la natura non è pre-costruita, non è uno spazio "pronto all'uso". La natura è stupore, meraviglia, armonia ma è anche inciampi, cadute, sbucciature.

Oggi purtroppo il rischio, per molti adulti, è ancora inaccettabile, inaffrontabile. In risposta c'è una tendenza all'iper protezione: i genitori intervengono e rimuovono "ogni potenziale rischioso" (Bertolino, 2022). Farnè condivide questa stessa opinione e nell'intervento al convegno "Movimparo - L'apprendimento ha bisogno di un corpo" afferma che questo atteggiamento genitoriale sia un fare antipedagogico: l'adulto si sostituisce al bambino, agisce per lui e non assieme, con lui. Questo atteggiamento, secondo il professore Farnè, parte dalla confusione tra i termini rischio e pericolo. L'adulto sovrappone i due termini: il rischio coincide con il pericolo, è un suo sinonimo. *Una situazione rischiosa è percepita sempre come pericolosa*. Ma non è così. Rischio e pericolo non sono sinonimi. È bene tenerlo a mente e differenziare i due concetti. Come ricorda Farnè nel suo intervento, il rischio si valuta e il pericolo si evita. Il rischio, usato intenzionalmente, è sfidante e arricchente. Il bambino sfida le sue

¹ Il paragrafo riprende concetti emersi dall'intervento del Prof. Roberto Farnè dell'Università di Bologna al convegno "Movimparo - L'apprendimento ha bisogno di un corpo"
<https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=650s>

difficoltà, accresce le sue competenze e così aumenta la sua efficacia e sicurezza.

Correndo e valutando il rischio si è capaci di evitare il pericolo. Quindi, è di importanza centrale educare al rischio e sperimentare l'avventura.

Capitolo 2 - Outdoor urbano

“Le città sono un insieme di tante cose:
di memoria, di desideri, di segni d’un linguaggio [..]

Italo Calvino, Le città invisibili

In città è possibile fare Outdoor Education? Il senso comune e le note e conosciute esperienze di scuola nel bosco ci portano spontaneamente a collegare l’educazione all’aperto ai contesti naturali puri, ad esempio il bosco, i prati. Ma sfortunatamente non è possibile per tutti i servizi educativi godere di spazi verdi incontaminati. Oggigiorno la metà della popolazione mondiale vive in città (Istat, 2017) e di contraccolpo “l’infanzia odierna è sempre più urbana” (Amadini, 2012, p. 19). I bambini crescono nella città, vivono i suoi spazi, calpestano i suoi vicoli e sono suoi cittadini. Quindi, educare nella e alla città è un imperativo, attuale e necessario.

Rispondendo al quesito d’apertura, sì educare all’aperto è possibile anche nei contesti urbani. Come scrive Bortolotti e ripreso poi nelle Linee guida per l’implementazione dell’idea Outdoor education (2021), l’approccio Outdoor e la sua didattica si definiscono in risposta alle caratteristiche, territoriali, sociali e culturali, di ciascuna realtà educativa. Ovunque “è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto”, è possibile educare all’aperto (Giunti et al., 2021, p.5). Ogni ambiente offre stimoli molteplici e arricchenti; compito nostro, di educatore, è quello di riconoscere, apprezzare e valorizzare le varie esperienze offerte dall’ambiente e di leggerle, interpretarle e restituirle in chiave educativa (Amadini, 2020).

2.1 Lo spazio urbano

Prima di addentrarci, è bene delineare e comprendere il significato di spazio urbano. Cosa racchiude al suo interno la città? Edifici pubblici e privati, piazze e cortili, strade e vicoli, aree verdi e parchi cittadini: la città è un agglomerato complesso, in continuo mutamento di spazi fisici. È riduttivo definire la città solamente nei suoi

luoghi, nella sua materialità. Si potrebbe arrivare ad affermare che la città è più della somma delle sue singole parti, riprendendo la famosa teoria gestaltista. Infatti, come afferma Amadini in "Città" (2020), la città ha due facce, due anime che coesistono, si intrecciano e si completano: l'urbs e la civitas. La prima ha carattere geografico, architettonico: sono gli spazi fisici che abbiamo sinteticamente elencato nelle prime righe. La seconda, la civitas è la componente immateriale, simbolica: le emozioni, gli affetti, gli immaginari, i ricordi, le aspettative legate a quella precisa città. Quest'ultimo aspetto è personale, ci guida nel definire la nostra personale idea di città. Da qui, possiamo affermare che lo spazio urbano non è assoluto ma è percepito in maniera diversa dai soggetti. Ognuno crea e ricrea la città, le attribuisce un significato, le dà un'identità propria. Quindi, di una stessa città fisica esistono molteplici rappresentazioni.

Allo stesso tempo, il rapporto che si crea tra la città e l'individuo influenza la costruzione e la percezione del proprio Sé (Guerra, 2020). Il muoversi in autonomia, con sicurezza tra le strade della città ci fa percepire come capaci e abili, questo accresce la percezione di autoefficacia e di benessere del nostro Sé.

Non solo, il legame con la città fa sviluppare nella persona un senso di radicamento e di appartenenza con essa (Amadini, 2020). Questo sentimento è alla base del prendersi cura e avere premura degli spazi urbani, e quindi di sentirsi e percepirsi come cittadini attivi e partecipi. Perciò, tanto più la relazione tra la città e la persona è forte, maggiore è il senso di ancoraggio, di radicamento e di presa in cura della stessa città.

2.1.2 Il bambino nella città

Oggi giorno la gran parte della popolazione vive e lavora nella città; anche l'infanzia è presente in gran percentuale. Nonostante questo, non è vista e non ha voce. C'è ma è invisibile e muta. Non è protagonista, non partecipa alle scelte cittadine ma ricopre un ruolo marginale, subisce le decisioni e le dinamiche del mondo adulto; si può pertanto affermare con certezza che la visione dominante nella città è adultocentrica (Amadini, 2012).

In Italia, possiamo ricondurre la rottura tra la città e l'infanzia agli anni cinquanta e sessanta: la crescita insostenibile della città, causata dal boom economico e dalla rapida industrializzazione e urbanizzazione, non ha tenuto in considerazione i bisogni dell'infanzia di autonomia e di partecipazione (Unicef, 2005).

Gli spazi urbani sono spesso inaccessibili, non fruibili, non calpestabili e i pochi disponibili "sono costellati di banalità, consuetudine, ritualità e stereotipia" (Frabboni, 2005, p. 19). Nel testo "Città" di Amandini (2020) viene presentata l'espressione coniata da Johanna Wyn e Rob White di "apartheid spaziale". Secondo gli autori, i bambini subiscono un'autentica segregazione all'interno degli spazi urbani e sono spesso confinati in spazi chiusi. Non possiamo che condividere questa interpretazione. Proviamo a passare un pomeriggio nelle piazze e nei cortili della nostra città, quanti bambini osserviamo? E di questi, quanti sono liberi di muoversi, di giocare senza il costante controllo degli adulti?

I bambini sentono la città lontana, distante, inafferrabile. Vivono gli spazi urbani come luoghi di transito, tragitti da percorrere per raggiungere casa, scuola, la propria palestra, etc. Negli ultimi decenni la libertà di movimento è venuta sempre meno e in particolare, il gioco infantile è scomparso dagli spazi urbani. Nell'articolo "Play and the city" (2017) Farnè presenta la città come "parco giochi". I suoi spazi sono stati da sempre colonizzati da bambini e da ragazzi, si sono trasformati e adattati ai loro bisogni ludici: *un semplice pallone riusciva a trasformare una zona appartata in un campo da calcio*. Farnè (2017) denuncia la condizione infantile di oggi costretta, a detta sua, "agli arresti domiciliari e scolastici" (p.165). I bambini non giocano più nei cortili, nelle piazze, nelle strade a causa di un'eccessiva iperprotezione e sopravvalutazione del pericolo da parte dell'adulto. "Oggi l'attenzione educativa del mondo adulto è fortemente indirizzata alla sfida della protezione dei bambini da ogni forma di pericolo" (Amandini, 2020, p. 87). Secondo l'autore diverse sono le conseguenze negative di questo atteggiamento, in particolare evidenzia l'inibizione del senso d'avventura e del rischio.

In generale, sono stati individuati altri risvolti negativi causati dall'impossibilità di esplorare e di fare esperienze nell'urbano. Ha ripercussioni cognitive, spaziali,

emotivo-affettivo, individuali e relazionali (ibidem).

C'è stato un impoverimento cognitivo e spaziale (Amadini, 2012): le mappe mentali, che rappresentano nella nostra mente l'ambiente e ci guidano nell'orientarci nello spazio, sono più difficilmente interiorizzate (Amadini, 2020). Come riporta Amadini in "Città. Uno sfondo educativo" (2020), lo studio di Spencer, Blades e Mosley è giunto alla scoperta che le mappe mentali sono direttamente vincolate alla quantità e alla quantità di esperienze che il bambino fa nello spazio.

Nel paragrafo precedente abbiamo parlato dell'importanza sia della sfera emotivo-affettiva (del senso di attaccamento verso la città) che di quella individuale (nella percezione del proprio Sé). Entrambe soffrono negativamente della mancanza di esperienze concrete: il bambino si sente più insicuro e si percepisce meno capace di muoversi autonomamente, non costruisce un forte legame con il territorio e non lo percepisce come oggetto personale da custodire.

Inoltre, sul piano relazionale ne risentono i rapporti con i pari. Secondo Farnè (2017) il gioco in strada era inventato e seguiva le regole del gruppo di coetanei, gli adulti non avevano ruolo decisionale. Questo aspetto di autoeducazione si è perso a beneficio del mondo adulto che si sente in dovere di dettare regole, imbrogliando la creatività e intralciando la cooperazione tra bambini.

2.1.3 Restituire l'urbano all'infanzia

Nella logica attuale della città, l'infanzia è posta ai suoi margini: non partecipa ma subisce le decisioni presa da "altri", gli adulti. Questo entra fortemente in contrasto con l'idea moderna di bambino "persona-cittadino" (Benetton, 2020), presente nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (Convention on the Rights of the Child - CRC). Dal 1991 l'Italia, firmando e ratificando il documento, ha fatto propri i principi e si è assunta la responsabilità di attuarli. La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza comprende 54 articoli e quattro principi cardine: il diritto alla parità di trattamento, il diritto alla salvaguardia del benessere, il diritto alla vita e allo sviluppo, il diritto all'ascolto e alla partecipazione². I diritti di partecipazione

² Nella raccolta del materiale informativo sono state consultate le seguenti pagine web:

oggi giorno non sono ancora garantiti.

Riportando la riflessione sul contesto urbano, sfortunatamente l'infanzia non ha ancora voce. Le decisioni sono prese interamente dagli adulti che arrogamente credono di sapere quali siano le scelte migliori per i bambini. In particolare, è negato l'articolo 12, il diritto all'ascolto:

“Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. (...)” *Articolo 12*

I bambini e le loro opinioni devono essere ascoltate e prese in considerazione anche in merito alla vita della città. In quest'ottica, sono benvenue proposte di partecipazione di gruppi di bambini ai Consigli Comunali (Unicef, 2005).

Inoltre, non vengono rispettati gli articoli 3 e 31. L'articolo 3 è il diritto che tutela l'interesse supremo del bambino. Nelle logiche capitalistiche della città gli interessi e i bisogni del bambino diventano secondari rispetto al profitto economico (Amadini, 2012). L'articolo 31 sancisce il diritto al gioco e al tempo libero, promuovendo attività culturali e artistiche. La città, con i suoi tempi frenetici e gli spazi non adeguati, non sempre garantisce al bambino il diritto al gioco, all'attività ludica.

“In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente.”
Articolo 3

“Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. (...)” *Articolo 31*

Il mancato rispetto di questi diritti ci porta a interrogarci e a cercare delle risposte

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

<https://www.unicef.ch/it/chi-siamo/internazionale/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

per questi quesiti: come dare voce all'infanzia? Come rendere il bambino partecipe, cittadino attivo? L'obiettivo fondamentale è quello di restituire l'urbano all'infanzia. Lo si fa ripensando alla città e riprogettando spazi a misura di bambino, cioè che tutelino il benessere del bambino e garantiscano l'attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. A tal proposito, nel 1996 nasce il progetto città "child-friendly", amiche dell'infanzia di UNICEF³. Lo scopo è quello di creare città a misura di bambino, dove i diritti dell'infanzia siano attualizzati e realizzati concretamente. Il progetto è destinato alle amministrazioni locali ed è costituito da un percorso di nove azioni. Alla loro realizzazione, si ottiene l'accreditamento di Città amica dei bambini e degli adolescenti. Attualmente Trento e Caprarica di Lecce hanno ottenuto l'accreditamento; diversi comuni, tra cui Treviso, sono impegnati nel percorso del Programma. Di seguito, proponiamo le nove azioni presenti nel documento di Unicef "Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione" (2005):

1. "La partecipazione delle bambine e dei bambini: promuovere un coinvolgimento attivo dei bambini nelle questioni che li riguardano; ascoltare le loro opinioni e tenerne conto nei processi decisionali.
2. Un quadro legislativo amico delle bambine e dei bambini: assicurare un insieme di leggi, norme e procedure che promuovano e proteggano i diritti di tutti i bambini.
3. Una Strategia per i diritti dell'infanzia in città: sviluppare una strategia dettagliata e comprensiva, un'agenda per la costruzione di una Città amica delle bambine e dei bambini fondata sulla Convenzione sui diritti dell'infanzia.
4. Un'unità di intervento o un meccanismo di coordinamento per i diritti dell'infanzia: sviluppare strutture permanenti di governo locale per assicurare un'attenzione prioritaria alla prospettiva dei bambini.
5. Una valutazione e un'analisi dell'impatto sull'infanzia: attuare un processo sistematico per analizzare l'impatto sull'infanzia di leggi, politiche e prassi – prima, durante e dopo l'attuazione.
6. Un bilancio dedicato all'infanzia: assicurare un impegno adeguato di risorse e un'analisi finanziaria a favore dell'infanzia.

³ Le informazioni relative al progetto Città amica dei bambini sono state estrapolate dalla pagina web di UNICEF: <https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>

7. Un regolare Rapporto sulla condizione dell'infanzia in città: assicurare un monitoraggio e una raccolta di dati in merito alla condizione delle bambine e dei bambini e dei loro diritti.

8. La diffusione di una conoscenza sui diritti dell'infanzia: assicurare la conoscenza dei diritti dell'infanzia da parte di adulti e bambini.

9. Un'istituzione indipendente per l'infanzia: sostenere le Organizzazioni non governative e le istituzioni indipendenti che difendono e garantiscono i diritti umani – un garante o un commissario per l'infanzia – per promuovere i diritti dei bambini.”

Sono nove proposte estremamente interessanti e innovative che mettono l'infanzia davvero al centro della città e delle sue dinamiche. Le nove azioni garantiscono il diritto all'ascolto e alla partecipazione, sancito nell'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989). Inoltre, hanno l'obiettivo di creare una coscienza nei riguardi dell'infanzia e una conoscenza a tutto campo dei suoi diritti. Queste azioni non si fermano alla pura conoscenza e divulgazione dei diritti dell'infanzia ma concretamente adottano misure perché questi siano realmente rispettati. Ad esempio, il punto 4 chiede l'istituzione di unità di intervento e di coordinamento che sia garante dei diritti dell'infanzia.

2.2 La città come luogo educativo

La città è ricca di stimoli, naturali e antropizzati. È un ambiente vivace, arricchente e sfidante. Le esperienze sono concrete, situate in un tempo e in uno spazio preciso. Riflettiamo, ad esempio, su quanto sia ricco di possibili esperienze il marciapiede che accompagna il bambino da casa all'asilo nido: ci possono essere sassi, foglie cadute in autunno, fiori sbocciati nella crepatura dell'asfalto, panchine per sostare, lucertole e formiche, incontri con altri bambini e con il resto della comunità. Il semplice tragitto quotidiano casa-asilo nido può rivelarsi una ricca esperienza educativa.

E così altri luoghi della città, comunemente pensati come distanti e inospitali per il bambino, possono diventare luoghi educativi. I vicoli, i cortili, le piazze, i parchi sono possibili contesti educativi. E quindi, l'educazione e l'apprendimento sono l'insieme di

esperienze concrete, svolte in spazi e in tempi precisi, e in connessione con la vita vera, la realtà che incontriamo ogni giorno. Campagnolo in “La città educante. Manifesto della educazione diffusa” (2017) definisce l’educazione come incidentale. Essa si contrappone alla tradizionale impartita a scuola, la quale spesso è distante, asincrona rispetto alle esigenze del mondo reale. L’educazione avviene attraverso esperienze reali, autentiche e si rapporta alla persona nella sua globalità (mente-corpo) e nella sua complessità e unicità. “Stare nel mondo, con l’occhio attento, con i sensi svegli, è già un modo per imparare, per scoprire, per analizzare” (Mottana e Campagnolo, 2017, p. 44). Lo scopo è restituire il mondo all’infanzia e restituire l’infanzia al mondo (Mottana e Campagnolo, 2017).

Non semplicemente nell’esperienza in sé ma nella sua restituzione, narrazione, documentazione queste esperienze e questi contesti acquisiscono valore educativo (Amadini, 2020). L’educatore ha quindi un ruolo chiave: deve aver ben chiaro in mente l’intenzionalità che muove il suo agire e saper restituire le esperienze fatte in chiave educativa.

Lasciamoci condurre dai bambini, lasciamo che siano loro a farci vedere con il loro sguardo la città. Solo perdendoci tra i vicoli, troveremo il vero significato della città. Amadini in “Città. Uno sfondo educativo” (2020) suggerisce come esperienza educativa la possibilità di “perdersi” nella città: girovagare tra i vicoli cittadini lasciandosi catturare da quello che la città stessa offre. “Lasciarsi condurre da sensazioni e percezioni, scoprire indizi e attivare il proprio corpo riporta al senso profondo dell’errare. (...) anche questo è un modo per “fermare” e “fermarsi”, per sostare e ritrovarsi” (Amadini, 2020, p. 85).

2.2.1 I parchi, giardini, orti

È bene mettere l’accento sul verde che anche in città possiamo incontrare. Nei parchi, nei giardini e nei cortili possiamo fare esperienze e sperimentare con la natura. È un’enorme possibilità e opportunità per i bambini che nascono e crescono nella città. Il contatto con la natura arricchisce le esperienze sensoriali e corporee del bambino; è una palestra dove poter sperimentare ed esplorare. “Le cose della natura, dalle erbe ai

sassi, dai tronchi alle radici sporgenti, sono parte integrante d'ogni giardino, che lo rendono un contesto spontaneamente complesso e ricco di variabili" (Ottella, 2020, p. 133).

Laddove c'è lo spazio sufficiente, è interessante la preparazione dell'orto. Coltivare ortaggi sostiene la manualità grossolana e quella fine, la coordinazione oculo manuale e l'equilibrio (Bertoncini, 2020). Oltre a rispondere alle finalità e agli obiettivi del progetto educativo del servizio, l'orto segue i tempi lenti della natura. In una società sempre più disancorata dal tempo e dalle sue stagioni, al contrario l'orto è la metafora dello scorrere naturale del tempo. A tal proposito Bertoncini afferma: "Le piante, però, non ci danno scampo e ci costringono a scoprire che i tempi biologici sono lunghi e connessi a quelli, anch'essi dilatati, che caratterizzano il moto del nostro pianeta attorno al Sole" (p. 147). Nell'orto si riscopre la pazienza dell'attesa e dell'imprevisto.

2.3 La comunità educante

La città è un luogo educativo dove l'apprendimento è autentico. Bisogna lasciarsi meravigliare, incuriosire dalle esperienze che incontriamo e viviamo. La città è anche intreccio di persone, di vite. È importante la creazione di un'alleanza tra i servizi educativi e la comunità territoriale. In "La città educante. Manifesto della educazione diffusa" (2017) Mottana e Campagnoli sottolineano la responsabilità del "corpo sociale" di coinvolgere i bambini nelle esperienze di tutti i giorni, ad esempio mostrando ai più piccoli i loro saperi e le loro abilità. L'intera comunità deve quindi essere attenta, partecipe, responsabile e impegnata rispetto all'educazione dei propri concittadini più piccoli.

"L'educazione diffusa presuppone infine, pensando alle varie figure coinvolte ma anche a quelle che interverranno in qualità di attori reali, nella parte di sé medesimi, molto meno specialisti dell'educazione che una complessiva attivazione delle capacità educative di tutti, che dovranno considerarsi a pieno titolo educatori dei giovani che si rivolgeranno loro in un processo di scambio, di mutuo insegnamento, educatori che però operano nel reale, con le loro differenze, le loro peculiarità e anche i loro limiti" (Mottana e Campagnoli, 2017, p. 36).

L'educatore è il connettore tra la comunità e i bambini. Secondo Mottana e Campagnoli (2017) a lui spetta il compito complesso di progettare un incontro iniziale e significativo e alimentare costantemente l'interesse e la curiosità degli utenti. L'azione di restituzione e di documentazione del processo educativo, da parte degli educatori alla comunità, è fondamentale per tenere viva la partecipazione. E quindi, le azioni sono di coinvolgimento e di condivisione con e per la comunità.

Capitolo 3 - L'esperienza a Kilowatt Baby

Nel terzo e ultimo capitolo viene presentata l'esperienza a Kilowatt Baby (KwBaby), fatta a Bologna nel periodo compreso tra gennaio e aprile 2022. Questo capitolo finale è un collante che lega i due precedenti: il servizio educativo sperimentale riesce infatti a conciliare il bisogno di natura all'interno della città. Quindi, si può propriamente parlare di Outdoor education urbano.

KwBaby fa parte dei servizi sperimentali della regione Emilia Romagna. Questa tipologia di servizi sono regolamentati dalla normativa regionale L.R. n. 19/2016 e D.G.R. n. 1564/2017⁴. I servizi sperimentali fanno parte della categoria dei "servizi educativi integrativi al nido" assieme allo spazio bambini, al centro per bambini e famiglie e ai servizi domiciliari. Si distinguono dalle precedenti tipologie in quanto dedicano attenzione, proponendo risposte innovative, alle necessità sociali e del territorio. Ogni servizio sperimentale è tenuto a redigere un progetto pedagogico, che sarà valutato e approvato dal "Nucleo regionale di valutazione dei progetti sperimentali". Il progetto pedagogico deve contenere una proposta educativa innovativa e offrire collegamenti con gli enti territoriali; sono ammessi anche servizi dedicati all'utenza zero-sei anni. Rimangono invariati i requisiti richiesti per la qualità dei servizi educativi, in ambito di sicurezza, di salute e titolo di studio del personale educativo.

Il testo viene arricchito da passi e riflessioni tratte dal diario di bordo, scritto durante le dodici settimane di tirocinio. Questa scelta è motivata dalla volontà di dare un taglio personale ed esclusivo alla seguente relazione.

⁴Delibera della giunta regionale 16 ottobre 2017, n. 1564. Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali. Disciplina dei servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione in attuazione della 19/2016. ALLEGATO A <https://bur.regione.emilia-romagna.it/bur/area-bollettini/bollettini-in-lavorazione/n-286-del-24-10-2017-parte-seconda.2017-10-23.5718253928/direttiva-in-materia-di-requisiti-strutturali-ed-organizzativi-dei-servizi-educativi-per-la-prima-infanzia-e-relative-norme-procedurali-disciplina-dei-servizi-ricreativi-e-dell-e-iniziativa-di-conciliazione-in-attuazione-della-19-2016/dgr-1524-direttiva>

3.1. Descrizione del contesto

KwBaby, di Kilowatt Società Cooperativa, è un servizio educativo sperimentale. È a gestione privata ed è autorizzato al funzionamento dal Comune di Bologna. Inoltre, ha il patrocinio del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Scienze per la Qualità della vita dell'Università degli Studi di Bologna⁵.

Inaugurato nel settembre del 2015, KwBaby si trova alle Serre dei Giardini, all'interno dei giardini Margherita, nel quartiere Santo Stefano della città. In particolare, il servizio è collocato al piano terra dell'edificio in via Castiglione 134; il primo piano, della stessa palazzina, è adibito alle postazioni di lavoro dei coworkers. Lo spazio interno e quello esterno sono in continuo dialogo: la consequenzialità è data fisicamente e idealmente da un'enorme porta finestra presente nella sezione che dona un senso di apertura verso le Serre e i giardini Margherita. Questi ultimi sono il principale parco pubblico della città di Bologna e si estendono per oltre ventisei ettari; le Serre contengono ben 9.800 mq di giardino, di cui 400 mq di orto con una parte ad uso esclusivo dei bambini del servizio. Lo spazio esterno non ha limiti, è l'intera città infatti a essere luogo educante. Il cancello che separa le Serre dei giardini ai giardini Margherita è sempre aperto e dà l'idea di continuità, di realtà aperta e non finita, in un continuo incontro e dialogo con la comunità esterna.

Attualmente a causa dei ristretti spazi interni, la struttura ospita un massimo di otto bambini, dai 12 mesi ai 6 anni, dal mese di settembre alla fine di giugno. Il servizio è rivolto principalmente ai figli di coworkers ma non solo, anche di esterni in caso di disponibilità. Il rapporto educatore e bambino è di 1 a 4 e al momento prestano il loro servizio:

- due educatrici, entrambe con il titolo di laurea magistrale lm-85;
- una coordinatrice pedagogica esperta nell'educazione all'aperto;
- una coordinatrice gestionale;
- un collaboratore che si occupa dell'ambiente fisico del servizio.

⁵ Nel presente capitolo in più occasioni viene fatto riferimento al Progetto pedagogico ed organizzativo di Kilowatt Baby.

La giornata a Kw Baby comincia alle 8:30 e termina alle 16:45. C'è la possibilità di iscrizione a orario intero (senza superare le otto ore), part-time (8:30 - 13:15) o part-time pomeridiano (13:15 - 16:45) ed è previsto il pranzo (preparato da *Vetro*, il bar bistrot adiacente).

3.1.1. Le finalità pedagogiche

KwBaby è un luogo educativo di incontro, di condivisione di esperienze e di co-costruzione di saperi. Il servizio è attento ai bisogni educativi dei suoi piccoli utenti e delle loro famiglie e segue i principi della natura, come la lentezza, il rischio, la possibilità e l'imprevisto.

Come affermato nel Progetto pedagogico ed organizzativo del servizio, la sua finalità è di conciliare, con flessibilità, le esigenze di autonomia e di benessere emotivo, cognitivo e relazionale del bambino con i bisogni dell'intera famiglia. Infatti, il servizio supporta la genitorialità: i genitori, sia coworkers interni che esterni, partecipano e contribuiscono attivamente alla progettazione, alla realizzazione e al funzionamento del servizio. Sono infatti pensati anche dei momenti laboratoriali dedicati *ai e per* i genitori.

La progettazione pedagogica si svolge quasi per intero all'aria aperta e riprende i valori dell'Outdoor Education: "Uno dei nostri obiettivi è quello di "restituire" la natura all'infanzia dei piccoli, senza vincoli dettati da attività o tempi definiti, ma attraverso l'esperienza diretta sul campo, il gioco, lo sfogo libero della fantasia, l'invenzione, il procedere per tentativi ed errori e l'esplorazione."⁶

3.1.2. Lo ZeroSei

KwBaby è un servizio educativo zerosei, accoglie bambini dai 12 mesi ai 6 anni. Questa scelta permette un'esperienza prescolastica continuativa e una visione unitaria del percorso educativo⁷. Il costante confronto con i pari rende i bambini dello 0-3 maggiormente autonomi e indipendenti; nei bambini del 3-6 favorisce la presa in cura

⁶ Citazione ripresa dal Progetto pedagogico ed organizzativo di Kilowatt Baby.

⁷ Questa scelta è in continuità con i principi espressi nelle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "zerosei", 2017. <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

e il senso di responsabilità verso i più piccoli.

A gennaio 2022, al mio ingresso in struttura, gli otto bambini hanno dai 18 mesi ai 4 anni. Il gruppo è eterogeneo e tra loro si aiutano e collaborano. Fin da subito ho notato questo atteggiamento cooperativo:

Mercoledì 19/01/2022

“Nei giardini Margherita ci muoviamo con una corda. I bambini si aggrappano e camminano tutti insieme. Formiamo un lungo serpentone. Il piede di O. (18 mesi) è rimasto bloccato nella corda. Io sono appena dietro di lui e sto per intervenire quando l’educatrice chiede a G. (4 anni) se può aiutare il suo compagno. Insieme riescono a liberarlo dalla corda. È stato uno scambio veloce, di un paio di minuti ma davvero ricco di insegnamenti per tutti. Mi ha fatto ulteriormente riflettere su quanto noi adulti spesso volte sottostimando le capacità di problem solving dei bambini dandogli già le soluzioni e sostituendoci a loro.”

Ma l’aiuto non è solo fisico. Tra loro si supportano e sostengono emotivamente usando parole gentili:

Giovedì 24/02/2022

Nel tragitto tra la struttura e l’albero polipo L. si è seduto a terra, in mezzo al prato. I bambini si sono seduti a cerchio attorno a lei e hanno avuto una conversazione spontanea e molto seria. “Perchè non vuoi venire?” dice N. “Se non vieni, tu stai qua tutta la notte. Chi ti viene a prendere?” N. si è rivolta poi alle educatrici che osservavano senza intervenire. “A L. manca il papà, ma ora la convinciamo noi a venire.” Poi rivolgendosi nuovamente a L. “Il tuo papà e la tua mamma sono a lavorare. Non sono a casa, vengono questo pomeriggio a prenderti.” Poi con altre frasi sono riusciti a convincerla senza nessun intervento dell’adulto.

3.1.3. Gli spazi interni ed esterni.

La sede di KwBaby si trova alle Serre dei giardini Margherita, all’interno degli stessi giardini. Le Serre, volute nel Novecento dal comune di Bologna come riparo invernale per le piante, sono oggi un luogo di incontro, un centro culturale. Dopo un lungo periodo di abbandono, nel 2014 Kilowatt ha avviato un processo di rigenerazione e di riqualificazione dello spazio pubblico⁸.

⁸ Dal sito web delle Serre dei Giardini Margherita: <https://leserredeigiardini.it/come-eravamo/>

KwBaby segue un approccio di Outdoor education integrato: nonostante la giornata educativa si svolga principalmente all'aperto, il servizio può appoggiarsi su un edificio. La struttura è un punto di riferimento per i bambini: è lì che avvengono i momenti quotidiani di distacco e di riconsegna. L' interno è ristretto, misura 90 mq ed è così composto:

Martedì 18/01/2022

“La struttura è molto piccola, per questo ci sono solo otto bambini. È composta da due stanze comunicanti, non divise da una porta ma da una tenda oscurata che viene chiusa solo al momento della nanna. Nella prima stanza ci sono: i tavolini, l'angolo per il gioco simbolico (la cucinetta) e la libreria. In questa stanza si fa merenda e si pranza, si fanno le attività e si disegna. La seconda stanza, più ampia, invece è dedicata al movimento. Si mettono a terra i materassini per giocare, saltare e correre liberamente. Qua i bambini al mattino si cambiano: ci sono gli appendi abiti e il portascarpe. È in questa stanza che si fa poi la nanna. Infine, l'ultima stanza è il bagno: c'è un solo water. La porta non viene mai chiusa ed è tutto ad altezza bambino. Visti gli spazi limitati, si sfruttano al massimo i lati delle stanze, infatti l'arredo si sviluppa in verticale.”

Gli spazi interni ristretti e finiti si contrappongono alla vastità dell'esterno. La struttura è circondata dai 9800 mq di verde delle Serre, di cui 400 mq di orto e da 26 ettari di terreno dei giardini Margherita. Simbolici sono i cancelli, che dividono le Serre dai giardini Margherita e quest'ultimi dalla città, lasciati aperti: evocano un'idea di apertura, di incontro, di dialogo. I confini esterni sono quindi sfumati e danno l'idea che sia proprio la città il luogo di apprendimento dei bambini di KwBaby. La città è la loro scuola.

Infine, è di forte impatto il contrasto tra l'urbano della città, che circonda e accerchia i giardini Margherita, e il verde della natura.

“Lo spazio esterno è vasto e si contrappone invece alle ridotte misure degli interni. I confini esterni sono meno percepibili: il cancello che separa Le Serre dei giardini dai giardini Margherita è sempre aperto e dà l'idea di continuità, di realtà aperta e non finita, in un continuo incontro e dialogo con la comunità esterna. Nello spazio esterno proprio della struttura non ci sono giochi in plastica o strutturati. È la natura a regnare. I bambini giocano con ciò che la natura offre.”

Il dentro e il fuori, opposti nella dimensione degli spazi, sono tra loro in continuità. Lo spazio interno si apre sul fuori attraverso la porta finestra, presente nella stanza principale. La grande vetrata è lasciata vuota, priva di qualsiasi cosa che possa ostacolare la vista sull'esterno. Ai bambini piace vedere la gente camminare nel vialetto, aspettare l'arrivo della seconda educatrice a metà mattino, i cani passeggiare con i loro padroni o semplicemente gli piace ammirare gli alberi di albicocco in fiore davanti alla struttura. Nei momenti di gioco sulla pedana, la porta finestra viene lasciata aperta, permettendo ai bambini di muoversi liberamente tra dentro e il fuori.

“Una pedana in legno collega l'esterno con la struttura interna e il suo cancelletto in ferro delimita i confini tra il dentro e il fuori. Lo spazio interno è in continuo dialogo con l'esterno attraverso la porta finestra in vetro.”

3.1.4. Il materiale

Interessante è la scelta del materiale d'uso. La plastica è stata interamente sostituita da materiali ecosostenibili, come il vetro, il legno, il metallo. Nel momento dei pasti si usano oggetti di vita vera, come i bicchieri e la brocca in vetro, i piatti in ceramica e le posate in metallo. Questa scelta è motivata a voler sensibilizzare i bambini ad aver cura dei propri oggetti.

Il materiale di gioco è principalmente non strutturato. KwBaby si rifornisce di materiale dal centro di riciclaggio creativo ReMida, che ha sede a Bologna. Viene utilizzato anche il materiale naturale; pigne, foglie, rametti, sassi vengono raccolti dai bambini stessi nei giardini Margherita. Con il materiale naturale e la colla a caldo è possibile creare di tutto e di più, ovviamente bisogna lasciarsi guidare dalla fantasia e dalla creatività dei bambini.

Martedì 22/03/2022

Nella riunione iniziale è stato chiesto alle educatrici di portare con noi, per ogni bambino, un giocattolo. Si è pensato di creare questi personaggi con il materiale naturale e l'aiuto della colla a caldo. (...) Le idee sono state varie, tra cui un cane, un orsacchiotto, un aereo, una casa. Le idee, la scelta e la disposizione del materiale è stata fatta da loro. L'educatrice ha aiutato dando dei consigli. Io e lei poi ci siamo semplicemente occupate di

incollare insieme l'oggetto, seguendo sempre le direttive del bambino. Mi piace molto l'idea che ogni giocattolo è unico e personale, *come un lavoro di artigianato e non di una creazione in serie, depersonalizzata.*

L'uso di materiale non strutturato permette ai bambini la massima creatività. Si rifiuta il solo uso di oggetti stereotipati, tipici del mondo adulto. E quindi, nel fare del bambino un bastone di legno diventa un cucchiaino, una pigna invece una tazzina da caffè. La fantasia non ha limiti; ogni oggetto assume infinite possibilità. Non è facile per gli adulti uscire dagli schemi preimpostati e lasciarsi contagiare dalla creatività dei bambini.

La festa di carnevale è un chiaro esempio di ciò. Dopo un'iniziale decisione di non voler festeggiare il carnevale, le educatrici sono tornate sui loro passi e hanno deciso di farlo ma a modo loro, seguendo la filosofia del non strutturato. La festa ha riscosso un enorme successo tra i bambini, ma non è stato inizialmente facile trasmettere e far capire questa scelta a tutti i genitori.

Lunedì 29/02/2022

L'idea è di partire dal desiderio del bambino ("Oggi voglio essere una sirena") e creare con tessuti e con materiali reperibili in casa il costume. Il tutto è stato comunicato alla rappresentante ed è stato chiesto di portare del materiale non strutturato da casa. Questa richiesta però inizialmente non è stata compresa: "Possiamo portare una coroncina, una spada oppure delle ali da fatina?" Questo mi ha fatto riflettere su quanto, in primis per l'adulto sia difficile pensare a oggetti non già precostruiti e standard. *Il bisogno di avere una coroncina può essere risolto solo usando un oggetto, spesso in plastica, che abbia le caratteristiche stereotipate di una corona.* Ho apprezzato molto la capacità delle educatrici di porre un limite tra il bisogno reale dei bambini e il bisogno invece dei genitori.

Martedì 01/03/2022

A turno ogni bambino ha detto il suo costume: vampiro, subacqueo, strega, fatina, arcobaleno, sirena, malefica. Abbiamo raccolto le idee e poi con vecchi vestiti e tessuti diversi i bambini, con il nostro aiuto, hanno creato i costumi. Con il cartone e il nastro adesivo hanno costruito le pinne (del subacqueo) e le corna (di malefica). Il tocco finale è stato dato con il trucco per il viso. I bambini si osservavano fieri nello specchio. Siamo

usciti poi nell'orto dove hanno potuto mostrare a tutti i loro travestimenti.

3.2 Outdoor education urbano: la scuola itinerante e di intrecci.

Successivamente alla presentazione della struttura e delle sue peculiarità, approfondiamo l'approccio educativo adottato da KwBaby. Questo paragrafo lega insieme la teoria, analizzata attraverso il primo e il secondo capitolo, e la concretizza. L'esperienza a Kilowatt Baby è stata per me di grande insegnamento. Ho potuto osservare con i miei occhi e vivere con il mio corpo l'educazione all'aperto nel contesto vibrante della città di Bologna. Essendo io stessa ancora nuova a Bologna, ho avuto la possibilità di scoprire attraverso lo stupore e l'interesse dei bambini i segreti di questa città.

A KwBaby l'approccio educativo Outdoor è di tipo integrato. La progettazione si svolge principalmente all'aperto, nel verde dei giardini Margherita e tra i vicoli della città di Bologna. Non sono però esclusi momenti indoor, in struttura. Lo spazio interno ed esterno si alternano e tra loro sono vissuti in continuità. L'attività cominciata dentro poteva proseguire fuori e così viceversa. In quest'ottica, sono necessari e fondamentali i continui rilanci che vogliono richiamare quanto appreso nel dentro e nel fuori, dando continuità all'esperienza.

I bambini e i loro bisogni sono messi al centro dell'intero processo educativo. La progettazione all'aperto parte dagli interessi e dallo stupore degli stessi bambini e compito dell'educatore è quello di mettersi in osservazione e in ascolto. Ad esempio, in una fredda grigia mattina di gennaio i bambini hanno espresso il desiderio di rimanere dentro e le educatrici, dopo aver riflettuto ed essersi confrontate, hanno accolto questa loro richiesta.

La finalità di KwBaby è quella di restituire la natura, i suoi tempi e i suoi spazi, all'infanzia. Nella natura i bambini sperimentano il rischio e l'imprevedibilità. I bambini escono con qualsiasi precipitazione: sotto il sole, la pioggia o la neve, con il freddo o il caldo. Vivono a pieno la natura e le sue caratteristiche. Acquista quindi valore il tempo, la sua lentezza e le sue pause. L'apparente non fare è comunque fare educativo e ha una grande valenza.

Mercoledì 26/01/2022

Non tutti però erano interessati ad arrampicarsi: O., ormai parecchio stanco, si è seduto sulla panchina e osservava l'andirivieni delle persone. All'aperto i bambini sono liberi di fare quello che più interessa loro, anche di prendersi delle pause e non fare nulla.

L'educazione all'aperto incontra e si intreccia con la città di Bologna e la comunità delle Serre. L'Outdoor education è urbano: la città è il contesto educativo per eccellenza per i bambini di Kilowatt Baby e le Serre ed i suoi lavoratori sono la loro comunità educante. Da qui nascono i progetti di scuola di intrecci e di scuola itinerante.

La scuola itinerante

L'intera città di Bologna è luogo educante e di apprendimento per i bambini di KwBaby. A partire da questa convinzione è nato il progetto di scuola itinerante. Il progetto propone delle uscite mensili sul territorio urbano. Gli incontri seguono la curiosità e gli interessi dei bambini e sono in continuità e di supporto alla progettazione educativa.

Quest'anno il tema affrontato della progettazione educativa è "Buio e luce", di conseguenza sono stati proposti una serie di incontri presso lo "Spazio Labò - centro di fotografia" proprio inerenti a questo argomento.

Giovedì 31/03/2022

Lo Spazio Labò si trova a quindici minuti dai Giardini Margherita. Andremo con il carretto e con una Cargo Bike. La scelta di non andare a piedi è stata presa a priori dalla pioggia. L'attività della mattina sarà intensa e quindi non è il caso di stancarli già nel tragitto. Mi sono divertita a spingere il carretto tra le strade di Bologna e sotto la pioggia: è stata un'esperienza che sicuramente non dimenticherò.

La scorsa settimana i bambini hanno preparato dei giocattoli con materiale naturale. Questa mattina, nella camera oscura, svilupperemo su pellicola nera le loro foto. Ci è stato mostrato un modo alternativo per fare una fotografia, senza utilizzare una macchina fotografica.

Il tragitto stesso, per raggiungere i vari luoghi della città, è parte integrante dell'esperienza educativa. I bambini osservano con stupore ciò che li circonda, salutano i passanti, interagiscono tra di loro e si rivolgono incuriositi alle educatrici. A seconda

della distanza da percorrere ci si muove a piedi aggrappandosi alla corda, in Cargo bike e/o con il carretto tirato dalle educatrici.

La scuola di intrecci

La struttura del servizio sperimentale di KwBaby è ubicata alle Serre dei giardini Margherita. Diverse figure, dipendenti di Kilowatt, lavorano quotidianamente alle Serre, formando una vera e propria comunità. Sono figure familiari ai bambini, con loro condividono gli stessi spazi. La comunità ha una forte responsabilità educativa nei confronti dei bambini: sono figure da esempio ai loro occhi.

Il progetto trasversale di scuola di intrecci è nato come momento di incontro e di conoscenza reciproca tra gli abitanti delle Serre e i bambini di Kwbaby. Ogni mese partecipano uno o più ospiti e propongono ai bambini delle attività e delle esperienze educative legate a loro personali interessi. Il progetto è descritto così nel Progetto pedagogico ed organizzativo: “Gli ospiti che entrano nel nostro mondo parlando di sé portano un pezzetto della loro storia e la bellezza dell’incontro sta nell’intreccio delle storie, nell’ascolto e condivisione reciproci”.

Vi propongo la lettura di un estratto dal diario del giorno 11 aprile, come ospite è venuta Denise, la pasticceria di Vetro, il bar-bistrot delle Serre.

Lunedì 11/04/2022

Oggi è venuta a trovarci Denise, la pasticceria. Con lei i bambini prepareranno i bigné. L’attività è suddivisa in due parti: al mattino i bambini preparano l’impasto e nel pomeriggio, dopo che sarà cotto, inseriranno la panna. Io ho partecipato solo al momento mattutino. Denise ha portato gli ingredienti. I bambini hanno pesato con la bilancia le dosi, hanno tagliato il burro a pezzetti e poi con mestolo, a turno, hanno mescolato l’impasto. Denise ha portato una sac a poche a testa per ogni bambino. Sulla teglia si sono esercitati a usare la sac a poche e con l’impasto hanno rappresentato quello che volevano. I bambini sono stati attenti e coinvolti per l’intera mattinata.

3.3 Cargo bike come metafora di apertura e di sostenibilità

Educare nella città e alla città significa vivere, esplorare e fare propri gli spazi urbani, arricchendoli di significati e ricordi. Nell’Outdoor education urbano l’intera città

è luogo di educazione e apprendimento, di esplorazione e di avventura: Bologna rappresenta tutto questo per i bambini di Kilowatt Baby.

Sotto i portici di Bologna i bambini si muovono, a seconda della distanza da percorrere, a piedi, in cargo bike e/o in carretto. Per i lunghi tragitti vengono utilizzate le biciclette da carico, le cargo bike. Trovo che questi mezzi siano la risposta necessaria e sensata al bisogno sempre più attuale di sostenibilità.

Di cargo bike ce ne sono di vari modelli e con usi e fini diversi, dal trasporto di bambini al trasporto di merci. Le biciclette usate da KwBaby ospitano dai due ai quattro bambini. Il cassone è solitamente posto davanti e al suo interno ogni bambino è legato al proprio sedile con l'apposita cintura e indossa il casco portato da casa.

L'intero momento di preparazione è un momento particolarmente importante per i bambini che attentamente indossano i propri caschi e si legano la cintura. Dopo il check-up dell'educatrice che controlla le chiusure di caschi e cinture, si parte. Il viaggio è motivo di entusiasmo e curiosità per i bambini. Dal loro sedile osservano i passanti, gli edifici, i semafori, le strade, etc. I loro occhi si aprono alla bellezza dei particolari e dei dettagli dell'urbano. È un momento di apertura e di incontro con la città: girando in bicicletta tra i vicoli i bambini riempiono di nuovi ricordi e fanno propria la città. I passanti incuriositi ricambiano i saluti dei bambini, si fermano meravigliati e li guardano passare. Anche così si diffonde un'attenzione e una coscienza verso l'infanzia. E quindi i bambini possono riappropriarsi degli spazi naturali di cui li circondano.

Inoltre l'uso di biciclette cargo lancia un messaggio positivo per i bambini, le loro famiglie e per l'intera comunità, cioè la possibilità di muoversi in maniera green nell'urbano abbattendo l'emissione di gas nocivi.

Conclusioni

La relazione finale ha cercato di rispondere all'interrogativo: "è possibile fare Outdoor education in città?" Inizialmente è stata analizzata la letteratura scientifica in materia.

Nel primo capitolo è stato descritto l'approccio educativo, mettendo in luce il bisogno di natura proprio di ogni bambino e i vantaggi fisici, educativi, sociali e psicologici che dal suo contatto ne conseguono. L'educazione all'aperto abbraccia le caratteristiche della natura come il rischio, l'imprevisto, la sostenibilità e la stagionalità del tempo. Le esperienze dirette sono centrali nel conoscere veramente: il tatto, la vista, l'udito, il gusto e l'olfatto sono le vie principali per l'apprendimento. Il bisogno di natura incontra e si scontra con il dato, sempre più crescente, della presenza di bambini nella città.

Lo spazio urbano è stato analizzato nel secondo capitolo, dove sono state sottolineate le sue intrinseche opportunità educative. La città è luogo educante, ricco di stimoli naturali e artificiali, di incontri e di dialoghi.

Nel terzo capitolo, per rispondere alle esigenze di educare all'aperto e di vivere nella città è stata proposta l'esperienza di tirocinio fatta a Kilowatt Baby. Il servizio sperimentale adotta l'approccio educativo Outdoor, i suoi principi pedagogici e lo fa nel contesto della città di Bologna.

Quindi, al termine della trattazione la risposta alla domanda iniziale è: "Sì, è possibile".

Ritengo possibile e necessario educare nella città e alla città e l'esperienza di Kilowatt è un esempio della sua fattibilità. Adottando l'approccio Outdoor nell'urbano l'infanzia ha modo di riappropriarsi degli spazi che attualmente non le competono, in maniera partecipe, responsabile e attenta alla sostenibilità.

L'esperienza a Kilowatt è stata per me fonte di crescita personale ed educativa. Le dodici settimane di tirocinio sono state un vero percorso formativo, dove ho messo in dubbio credenze personali, ho acquisito nuovi valori educativi e ho potuto applicare concretamente le conoscenze e i concetti teorici appresi durante il corso di studi. L'approccio educativo Outdoor mi ha permesso di vivere, incontrare ed esplorare la

città di Bologna. Girando in cargo bike o spingendo il carretto oppure camminando tra i vicoli assieme ai bambini, ho potuto lasciarmi meravigliare e stupire dagli spazi circostanti e ho imparato a guardare con occhi nuovi quello che mi circondava.

Credo fortemente nell'educare all'aperto e nel lasciarsi meravigliare dalla bellezza che la natura ci regala. Trovo che questo approccio educativo, caratterizzato da un agire attento e rispettoso verso il contesto e la natura circostante, possa essere la soluzione efficace in risposta al periodo difficile in cui viviamo, dove i bambini si ritrovano a passare giornate intere a casa sugli smartphone e la situazione ambientale globale è sempre più critica. L'imperativo è quello di restituire l'urbano all'infanzia, costruendo una città che valorizzi e dia spazio ai piccoli concittadini.

In un paese civile come l'Italia dove i diritti dei bambini sono riconosciuti e valgono sulla carta ma dove ci sono ancora comuni che si arrogano il diritto e vietano ai bambini di giocare a palla in piazza (è successo a fine luglio nel Comune di Melendugno, LE), è necessario e indispensabile fare tutti un esame di coscienza e ripensare a quali siano le autentiche priorità della nostra società. Vogliamo davvero bene all'infanzia? Allora restituiamo loro gli spazi per giocare, sperimentare e rischiare... e perché no, anche per giocare a calcio nelle piazze.

Bibliografia

Amadini, M. (2012). *Crescere nella città*. Brescia: Editrice La Scuola.

Amadini, M. (2020). Città. Uno sfondo educativo. In F. Bertolino, M. Guerra (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 81-90). Bergamo: Edizioni Junior-Bambini srl

Agostini, F. (2022). La dimensione della salute e i benefici delle attività outdoor in natura. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 76-85). Milano: FrancoAngeli.

Bachiorri, A. (2022). Dalla natura alla sostenibilità: una prospettiva educativa. In M. Antonietti, F. Bertolini, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospetti, possibilità* (pp. 191-200). Milano: FrancoAngeli.

Benetton, M. (2020). Il diritto di abitare "Cielo e Terra". L'educazione allo sviluppo sostenibile nella geografia fisica e fantastica di Gianni Rodari. In M. Benetton (A cura di), *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia* (pp. 21-59). Pisa: Edizioni ETS.

Bertolino, M. (2022). Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento. In M. Antonietti, F. Bertolini, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospetti, possibilità* (pp. 211-220). Milano: FrancoAngeli.

Bertoncini, E. (2020). Orti. Contesti d'apprendimento a supporto di scuole e servizi. In F. Bertolino, M. Guerra (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 13-24). Bergamo : Edizioni Junior-Bambini srl

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano, 2019.

Corazon S.S., Sidenius U., Poulsen D.V., Gramkow M.C. and Stigsdotter U.K. (2019), *Psycho-physiological stress recovery in outdoor nature-based interventions: A*

systematic review of the past eight years of research. *Environmental Research and Public Health*, 16 (10): 1711.

D'Ascenzo, M. (2022). La dimensione storica delle scuole all'aperto, tra classici e nuove pratiche didattiche. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 105-114). Milano: FrancoAngeli.

Farné, R. (2017). Play and the city. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12, 165-173

Frabboni F. (2005). Verso l'infanzia del sabato? In T. Grange Sergi (a cura di), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

Formella, Z. S., & Perillo, G. (2018). L'Outdoor Education e le scuole dell'infanzia nel bosco per crescere a contatto con la natura. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 39(2), 69-82.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education. Avanguardie educative*, 1, 1-59.

Guerra, M. (2020). Contesti. L'educazione oltre i luoghi dell'educazione. In F. Bertolino, M. Guerra (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 13-24). Bergamo : Edizioni Junior-Bambini srl

ISTAT. (2011). *Infanzia e vita quotidiana*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf> [18 novembre 2011].

ISTAT. (2017). *Urbanizzazione. Forme, livelli e dinamiche dell'urbanizzazione in Italia*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2017/05/Urbanizzazione.pdf> [06 aprile 2017].

Mortari, L. (2022). Sentire e pensare la natura. Alla ricerca di una nuova cultura ecologica. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.

Mottana, P., Campagnoli, G. (2018). *La città educante. Manifesto della scuola diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios Editore.

Ottella, C. (2020), Giardini. Oltre al limite tra gioco e avventura. In F. Bertolino, M. Guerra (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 131-138). Bergamo : Edizioni Junior-Bambini srl

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile in:
<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
[12 aprile 2016].

Pento, G., Sichi, R. (2021). *Al nido con il corpo*. Rimini: Fulmino Edizioni.

Schenetti, M. (2022), Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In M. Antonietti, F. Bertolini, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospetti, possibilità* (pp. 86-95). Milano: FrancoAngeli.

Semken, S., Ward, E. G., Moosavi, S., & Chinn, P. W. (2017). Place-based education in geoscience: Theory, research, practice, and assessment. *Journal of geoscience education*, 65(4), 542-562.

Squarcina, E. (2022), Luoghi, luoghi naturali, spazi del cuore. In M. Antonietti, F. Bertolini, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospetti, possibilità* (pp. 67-75). Milano: FrancoAngeli.

Szczpanski, A. (2009), *Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning - Literary Education and Sensory Experience*. Perspective of the

Where, What, Why and When of Learning. *Journal of Developmental Science Miyagi Gakuin Women's College*, 10, 83–98.

UNICEF Italia. (2004). *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Disponibile in: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>

UNICEF. (2005). *La città dei bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*. Disponibile in: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611842-cittabambini.pdf>

UNICEF. (2005). *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione*. Roma: Comitato italiano per l'UNICEF.

Sitografia

Il video propone l'intervento del Prof. Roberto Farnè dell'Università degli Studi di Bologna al convegno "Movimparo - L'apprendimento ha bisogno di corpo":

"Outdoor Education - Roberto Farnè"

<https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=650s> (2019, 18 marzo).

In merito alla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, sono state consultate le seguenti pagine di UNICEF Italia:

<https://www.unicef.ch/it/chi-siamo/internazionale/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

Nella pagina web di UNICEF Italia *"Italia amica dei bambini. Città amiche dei bambini."* è riassunto il progetto e i suoi principi obiettivi; è presente una mappa dove sono segnate le città in percorso di accreditamento e le città già accreditate al programma.

<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>

Nell'Allegato A del DGR 1564-2017 della Regione Emilia Romagna sono descritti i requisiti strutturali e organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia, dei servizi ricreativi e delle iniziative di conciliazione:

[https://bur.regione.emilia-romagna.it/bur/area-bollettini/bollettini-in-lavorazione/n-286-del-24-10-2017-parte-seconda.2017-10-23.5718253928/direttiva-in-materia-di-requisiti-strutturali-ed-organizzativi-dei-servizi-educativi-per-la-prima-infanzia-e-relative-norme-procedurali-disciplina-dei-servizi-ricreativi-e-delle-iniziative-di-conciliazione-in-attuazione-della-19-2016/dgr-1524-direttiva \[23 ottobre 2017\].](https://bur.regione.emilia-romagna.it/bur/area-bollettini/bollettini-in-lavorazione/n-286-del-24-10-2017-parte-seconda.2017-10-23.5718253928/direttiva-in-materia-di-requisiti-strutturali-ed-organizzativi-dei-servizi-educativi-per-la-prima-infanzia-e-relative-norme-procedurali-disciplina-dei-servizi-ricreativi-e-delle-iniziative-di-conciliazione-in-attuazione-della-19-2016/dgr-1524-direttiva [23 ottobre 2017].)

Nella pagina web de *"Le Serre dei Giardini Margherita - Come eravamo"* si trova la storia della struttura, con allegato del materiale fotografico a testimonianza del passato e del presente:

<https://leserredeigiardini.it/come-eravamo/>