



“Linee Guida sull’Educazione all’Aperto” del Comune di Rimini

“In educazione il rischio maggiore è quello di non correre rischi” Roberto Farnè

Parte Prima

Introduzione

La stesura delle Linee Guida nasce dall’esigenza di creare una coerenza di sistema in un contesto nel quale i servizi comunali 0/6 anni hanno creato riflessioni centrate sulla costruzione di un’intenzionalità progettuale specifica che contempla l’utilizzo consapevole degli spazi interni ed esterni, e che restituiscano al bambino una idea di interezza della propria identità, superando la frammentarietà delle esperienze tra dentro e fuori, e creando un insieme capace di arricchire il progetto educativo dei singoli servizi.

E’ importante puntualizzare che non ci saranno riferimenti specifici alla scelta di attività all’aperto in relazione al contenimento del contagio da Covid19, in quanto la scelta di utilizzare modalità di educazione all’aperto sono indipendenti dalle questioni legate al virus e rimarranno anche dopo che, si spera al più presto, la situazione si normalizzi.

Storicamente il Comune di Rimini, quando negli anni Ottanta la cultura italiana, ed in particolare le istituzioni educative, era ancora lontana dall’utilizzo dell’elemento naturalistico cominciava a ragionare sul Progetto che avrebbe caratterizzato da allora le proprie istituzioni educative.

Un progetto che prevedeva il concetto di poter fare scuola al di fuori delle sue mura.

La letteratura pedagogica cominciava a dare i primi riferimenti, come per esempio nel 1978 “Il primo abecedario: l’ambiente” di Frabboni, Galletti e Savorelli, i “Linguaggi dell’ambiente” di Borghi e Guerra del 1980 e “Scuola e Ambiente” di Frabboni sempre del 1980.

La spinta anche della letteratura pedagogica, e dalla logica visionaria di Antonio Cialabini e delle insegnanti di allora, si palesò l’intenzione di sviluppare con coerenza le tematiche delle uscite didattiche, abbinandole a un argomento corposo ancora, a quel tempo, poco utilizzato quale la natura, e di poter sperimentare in aggiunta la vita comunitaria nella sua pienezza.

Uno degli obiettivi iniziali era quello di “stimolare al massimo il concetto pedagogico dell’avventura, privilegiando il vedere, l’osservare, lo sperimentare, il movimento, la fantasia, nel contesto di uno sfondo non privo di elementi sconosciuti e rischiosi, da cogliere con l’uso di tutti i sensi e sfruttando le capacità sinora acquisite, compresa quella di vincere, forti del gruppo, le paure”. Pertanto la cultura dell’utilizzo dell’ambiente esterno per fare educazione è parte del DNA delle istituzioni educative del Comune di Rimini da ormai quarantanni e pertanto resta “solo” il compito di “aggiornare” questa vocazione alla luce di quanto sta succedendo in questo ultimo periodo.

L’“aggiornamento” è partito dalla creazione di un gruppo di lavoro sull’educazione all’aperto (Gruppo di lavoro sull’Outdoor Education), composto da rappresentanti di tutti i nidi e le scuole dell’infanzia gestiti dal Comune di Rimini e **la riflessione che è scaturita all’interno di questo gruppo ha prodotto i contenuti necessari alla stesura delle linee guida che sono la sintesi di tutto il materiale prodotto dal gruppo stesso.**

Il materiale nella sua interezza è consultabile nel sito del Settore Educazione.

Per dare un taglio “diverso” alle linee guida e una loro maggiore leggibilità si è pensato di procedere nella sintesi del lavoro fatto dal GLOE utilizzando la regola delle 5 W proprie del giornalismo e delle regole di buona formazione del discorso, anche scritto.

Who? [«Chi?»]

What? [«Che cosa?»]

When? [«Quando?»]

Where? [«Dove?»]

Why? [«Perché?»]

Per una più semplice e logica lettura viene cambiato l'ordine nel quale rispondere ai quesiti sopra evidenziati:

Che cosa si intende per Educazione all'Aperto?

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

I piccoli cambiamenti non possono partire che da noi stessi e pertanto le esperienze, in natura, di educazione attiva e partecipata che si possono svolgere nei servizi educativi e scolastici, offrono lo spunto per ridare un grande senso e nutrimento all'educazione, dando espressione ai “diritti naturali di bimbi e bimbe” citando Gianfranco Zavalloni. Vanno fatte scelte che servano a bilanciare i ritmi veloci di questa società e vita, ad arricchire le esperienze sensoriali, ad integrare i contesti dei bambini con altra consuetudine alla fruizione di strumenti digitali, a promuovere la salute e il benessere, per rilanciare le generazioni tra di loro con l'ambiente e la realtà. Nel 2015 Schenetti, Salvaterra e Rossini hanno pubblicato “La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica, natura” nel quale si evidenziava che “promuovere un'educazione naturale non significa trasmettere ai bambini una visione edulcorata di natura, ma dare loro l'opportunità di sperimentarsi nella relazione con i propri limiti e con il mondo [...] Cercando di tessere e non far perdere quel legame con la terra di cui siamo parte, anche, alle volte, non ce ne ricordiamo più. Significa ricordarsi che il lavoro educativo è un lavoro anche culturale, i cui esiti sono immediati e alle volte tangibili”.

Scorrendo uno dei documenti più interessanti “Zerotresei... Educazione all'aperto” redatto nel novembre 2018 da “IES – Istituzione Educazione e Scuola Giovanni Sedioli” di Bologna relativamente ai benefici delle esperienze in natura troviamo:

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

I benefici che derivano da esperienze educative costanti in contatto con la natura e con buoni educatori, sono, sia per i singoli individui che le vivono, che per il pianeta stesso. Sono a breve e lungo termine e riguardano il benessere e la crescita globale della persona, non si escludono a vicenda ma si integrano in una visione sistemica. Goleman nel 2017 nel testo che mette in relazione l'intelligenza emotiva e l'ecologia ("Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia") sosteneva come "L'eco-istruzione, socialmente ed emotivamente attiva, può fornire importanti benefici sia per il processo educativo, che per il nostro benessere sociale ed ecologico".

Passare del tempo in natura aiuta a creare con essa un legame, a prendersene cura ed a rispettarla e prevenire quello che Richard Louv definisce "deficit da mancanza di natura" nel libro del 2005 "Last Child in the Woods...".

I sintomi più apparenti, secondo Louv, sono sensazioni di sradicamento dal mondo, difficoltà di concentrazione, stress, ansia e depressione.

I genitori proteggono i figli in maniera così potente che il raggio di allontanamento medio di un bambino americano dalla sua casa è 9 volte inferiore a 30 anni fa. Il bambino si chiude in casa o rimane nei paraggi, rinuncia ad esplorare non solo la natura ma anche l'ambiente urbano in cui vive. I bambini sono spaventati dalla vita all'aperto e questo porta all'aumento delle ore passate in casa davanti ai computer o smartphone.

Di conseguenza, come ulteriore effetto del deficit citato, c'è la progressiva erosione degli spazi verdi non solo nelle aree urbane ma anche in quelle extraurbane e dove questi ancora esistono non sono accessibili, sono aree ristrette o protette e riservate

Ma tutto ciò può e deve essere anche occasione di riflessione sul ruolo educativo che gli adulti riscoprono nei servizi educativi e scolastici, all'interno delle strutture come all'esterno.

Perché fare Educazione all'Aperto?

E' ormai da tempo consolidata, secondo le prospettive teoriche dell'Infant Research, della Developmental Psychopathology e delle Affective Neuroscience, la visione dello sviluppo infantile come risultante dell'interazione fra substrato genetico, intersoggettività e caratteristiche ambientali (Brazelton, Greenspan, 2000; Saeroff, Emde 1989; Shore, 2003).

In questo contesto teorico, l'ambiente assume connotazioni differenziate e ampie, potendo rappresentare dall'ambiente psichico, relazionale, a quello sociale e a quello fisico, naturale.

L'Ambiente (con la A maiuscola) rappresenta quel vasto bacino entro il quale rientrano le esperienze di cura e accudimento, i fattori di rischio psicosociali, economici e ambientali, nonché quelli di protezione e resilienza E' l'interazione che si costruisce fra il bambino e l'ambiente ecologico di cui fa esperienza fin da quando viene al mondo, che promuove lo sviluppo delle potenzialità del suo patrimonio genetico e psicologico.

Partire dal fuori, molte volte, deve permettere di ripensare e rivedere anche l'esperienza educativa e didattica organizzata dentro la scuola.

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

- benessere psico-fisico
- sostegno degli apprendimenti, sviluppo sensoriale, maturazione cognitiva ed emotivamente- socializzazione ed interazione
- senso di appartenenza e legame con il mondo

Gli educatori e gli insegnanti possono scorgere, attraverso l'osservazione attenta dei bambini in natura, quanto accade nelle suddette aree.

Essere attenti osservatori significa cogliere significa cogliere e accogliere i gesti, gli sguardi, le parole e i racconti dei bambini, le loro intenzionalità e i loro interessi” affermano Schenetti e collaboratori nel testo citato precedentemente.

Allo stesso tempo significa percepire anche quello che come adulti si sente e si pensa rispetto a se stessi, ciò che si agisce nella relazione con i bambini e la natura, ascoltando se si è (oppure no) in sintonia emotiva con essi. Osservare l'interazione naturale tra bambini e ambiente significa cogliere quello che accade in maniera autentica, per partire da lì e all'interno della progettazione educativa, con la consapevolezza che i nostri pensieri ed emozioni condizionano le nostre parole e le nostre azioni.

Pertanto è dunque importante offrire ai bambini, nei contesti educativi per la prima infanzia, opportunità di pensare, progettare, proporre, modificare, nel tempo, allestimenti che stimolino ad attuare strategie di elaborazione di ipotesi, a porsi domande che approfondiscano e amplifichino concetti, a trovare il giusto equilibrio tra la precisione della conoscenza da un lato, e la libertà della ricerca dall'altro.

Quando si fa Educazione all'Aperto?

L'obiettivo primario da raggiungere, con i giusti tempi, dovrebbe poter essere quello di rispondere a questa domanda nella maniera in cui si risponde alla domanda “quando si deve respirare”?

Se l'educazione all'aperto è pensata non come una vera e propria attività specifica ma si connota come una strategia educativa, vasta e versatile che pervade tutti i momenti che si vivono, la risposta a questa domanda dovrebbe essere in un futuro prossimo, a fronte di riflessioni interne ai singoli collettivi, sempre.

E' ormai chiaro che attraverso l'educazione all'aperto si possono raggiungere pienamente anche i traguardi per lo sviluppo delle competenze, attraverso il lavoro sui campi di esperienza in quanto nelle Indicazioni Nazionali del 2012 i campi d'esperienza vengono introdotti così:

“Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.

L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti a sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni, e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.”

Contrariamente a quanto succede se si fa riferimento ai campi di esperienza della scuola dell'infanzia e alla didattica che ne consegue, normalmente dovrebbero essere declinati e organizzati nello spazio interno quanto in quello esterno. Lo spazio esterno deve rientrare nell'orizzonte del normale ambiente di apprendimento.

La scuola dell'infanzia ha finora privilegiato lo spazio interno caratterizzato da angoli per le diverse attività che si svolgono, declassando lo spazio esterno a saltuarie esperienze ludiche in base alle strutture presenti in esso. “Questo espropriare l'infanzia dell'ambiente esterno significa impoverire enormemente i suoi ‘campi d'esperienza’.” (I campi d'esperienza nell' Outdoor Education.

Roberto Farnè . Scuola infanzia). Il non considerare l' ambiente esterno come luogo di apprendimento comporta per il bambino una perdita di opportunità educative (Outdoor Learning).

I campi d'esperienza dovrebbero trovare una declinazione didattica sia all'interno della scuola sia all'esterno. "Occorre quindi che nella progettazione degli spazi esterni delle scuole dell'infanzia venga dedicata una cura (e una creatività) non inferiore a quella che si dedica agli spazi interni." (I 'campi d'esperienza.' nell'Outdoor education Roberto Farnè Scuola Infanzia).

L'attenzione data ai campi di esperienza nasce dalla considerazione che anche al Nido i campi di esperienza sono utilizzabili e rilevanti:

- per definire proposte di contenuti di attività e predisporre delle metodologie attraverso le quali tali contenuti vengono offerti ai bambini;
- riuniscono i momenti, gli strumenti e le attività proposte e rielaborate dagli educatori per definire e gestire i percorsi di esperienze proposti ai bambini del nido;
- non vengono generalmente proposti nel contesto aula, ma piuttosto nell'organizzazione globale dell'ambiente nido, utilizzando materiali concreti e quotidiani e utilizzando tutti gli spazi, interni ed esterni, della struttura.

Dove si fa Educazione all'Aperto?

In maniera superficiale sarebbe possibile interpretare l'educazione all'aria aperta in maniera inversa rispetto al fare attività educative al chiuso.

Attività al chiuso: sezioni, laboratori, saloni in sintesi ambienti al chiuso predisposti per la "didattica";

Attività all'aperto: dal giardino della scuola agli spazi urbani agli ambienti naturali, luoghi eletti per attività formative.

L'educazione all'aperto nella sua accezione autentica, non deve essere riconducibile alle sole dimensioni didattiche o ludiche connesse semplicemente allo stare all'aria aperta, ma anche alla valenza esperienziale importante legata al progetto di apprendimento pensato per il singolo bambino e per l'intero gruppo.

Ogni spazio "fuori dalla porta" della sezione o del nido/scuola diventa un importante spazio di vita del bambino se si punta l'attenzione e l'intenzione sulla qualità della metodologia educativa della proposta pensata.

I progetti svolti in ambienti esterni, a partire da quelli contigui e in parte familiari, consentono acquisizioni che entrano a far parte di una educazione che si basa sulla conoscenza e l'analisi del luogo sia fisico che antropico (come è stato modificato dall'uomo) in cui si abita.

I giardini scolastici sono ambienti di apprendimento in cui i bambini possono osservare, agire, lavorare e sperimentare concretamente con l'obiettivo che si crei una continuità tra interno ed esterno e che diventi un "unicum".

E' fondamentale che si prenda coscienza degli spazi a propria disposizione, valutandone punti qualificanti e criticità, per poter procedere poi all'organizzazione e predisposizione di contesti stimolanti, adeguati alle esigenze dei bambini e finalizzati alla loro crescita e benessere psico-fisico.

La capacità progettuale porta alla risposta più ovvia: ovunque (fuori dalla porta) è possibile fare educazione all'aperto.

Chi fa educazione all'aperto?

Chiunque sia coinvolto nel percorso: bambini, educatori/insegnanti/coordinatori pedagogici, genitori e.... il sindaco.

Nella parte introduttiva e nelle risposte alle singole precedenti domande vengono evidenziati i benefici per i bambini e il ruolo dell'adulto nella progettazione delle attività di educazione all'aperto.

Attori importanti in questo percorso sono sicuramente le famiglie coinvolte nei percorsi di educazione all'aperto che potranno acquisire informazioni relative alle 3 grandi questioni di fondo:

- esistono benefici per i bambini in questo tipo di attività?
- dal punto di vista di rischi per la salute nell'andare fuori in tutte le stagioni?
- sono attività pericolose per i bambini?

Per quanto riguarda i benefici dal punto di vista pedagogico nelle parti precedenti sono stati esplicitate le potenzialità di questi percorsi. La salute dei bambini è "aiutata" dall'educazione all'aperto e i pediatri da tempo hanno risposto alle preoccupazioni dei genitori che si possono riassumere su tre questioni fondamentali:

- all'aria aperta i bambini rischiano di ammalarsi perché si raffreddano;
- l'aria aperta è inquinata e i bambini rischiano di ammalarsi di più;
- i bambini stanno fuori a giocare e non "imparano"

I pediatri hanno evidenziato che le malattie da raffreddamento non dipendono dal freddo ma in genere da virus che il bambino incontra e si ammala prevalentemente al chiuso perché il suo sistema immunitario è giovane e inesperto e, per imparare a difendersi, deve appunto avere qualche possibilità di ammalarsi. All'aria aperta il sole, il vento e la temperatura bassa limitano la trasmissione di germi.

L'inquinamento dell'aria, soprattutto nelle nostre zone, è tenuta monitorata e la qualità è relativamente buona, mentre c'è ancora molto da fare per l'aria interna delle case e delle scuole che è molto più inquinata di quella esterna per effetto della concentrazione negli ambienti al chiuso di germi e muffe.

Per quanto riguarda le esperienze di crescita per i bambini che si possono fare all'aperto e quanto queste esperienze sono equiparabili alle attività "curricolari" da fare indoor sono già state descritte ed analizzate precedentemente.

Il coinvolgimento dei genitori nel conoscere le motivazioni delle scelte educative, compreso l'utilizzo generalizzato dell'ambiente esterno di apprendimento, permette un percorso educativo anche per i genitori.

Far conoscere e condividere la scelta di fare educazione all'aperto con i genitori, con i quali concordare un patto educativo, è sicuramente la carta vincente.

Negli attori che fanno parte del percorso di educazione all'aperto è stato inserito il sindaco, con la s minuscola, in quanto non viene indicato il rappresentante legale della città, ma la struttura che egli rappresenta.

La condivisione di un percorso come quello relativo all'educazione all'aperto deve coinvolgere settori del Comune in maniera trasversale con particolare riferimento alla Avvocatura Civica e il Dipartimento Territorio, U.O. Gestione Edifici e Sicurezza.

La scelta di andare nella direzione di utilizzare l'educazione all'aperto come elemento di sistema delle istituzioni comunali 0/6 anni deve trovare tutti i settori coinvolti del Comune di Rimini favorevole a questa modalità e pronto a collaborare per trovare le soluzioni "tecniche" necessarie a superare gli ostacoli che di volta dovranno essere affrontati.

In conclusione una rapida riflessione su uno degli aspetti più frequentemente citati per mettere in discussione l'educazione all'aperto intesa come descritto. Una delle ulteriori motivazioni di base è quella di un necessario passaggio dallo **stile educativo del divieto a quello del possibile** come tentativo di trovare equilibrio tra il divieto (il non fare – regolamentazione) e il sostegno dell'esperienza (esplorazione libera -autonomia).

E' necessario, a questo punto, partire dalla distinzione tra rischio e pericolo per i bambini: ogni adulto (educatore compreso) ha il dovere di proteggere i bambini dai pericoli e per fare ciò è necessario osservare l'ambiente in cui i bambini si muovono in rapporto alla loro età ed evitare ciò che può costituire fonte di pericolo.

Il rischio è un'altra cosa, è fisiologico in educazione: i rischi si valutano e si corrono, i pericoli si evitano.

Cercando di evitare i rischi, confondendoli completamente con i pericoli, si compie un'operazione antipedagogica e quindi un danno educativo, poiché si finisce per *“espropriare i bambini di esperienze importanti. I bambini hanno bisogno di provare, di rischiare quel tanto che consentirà loro di mettersi alla prova, di imparare e valutare il rischio”*. (R. Farnè).

Il Settore Educazione del Comune di Rimini ha scelto di rischiare!

Parte Seconda

Materie e persone intelligenti

Nell'introduzione al libro Materie Intelligenti – Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini” del 2017 a cura di Monica Guerra troviamo una serie di informazioni interessanti che possono dare chiare indicazioni:

“La scuola è fatta di materia: quella dei corpi di adulti e bambini che vi abitano o che vi transitano, quella degli edifici in cui le singole istituzioni si collocano, quella degli arredi con cui vengono allestiti gli ambienti, quella dei materiali che compongono gli spazi. E' una materia intelligente a prescindere in quanto a prescindere , suggerisce, favorisce o impedisce azioni, e anche pensieri, da parte di chi la vive. E' una materia che influisce, affatto neutra anche quando è poco o per nulla pensata, a maggior ragione quando attraverso essa prendono forma le scelte intenzionali di educatori e insegnanti: allora le sue potenzialità esplodono, segnando con profondità le esperienze dei bambini.”

Dei tanti materiali che abitano la scuola si vuole incentivare l'utilizzo di quei materiali, meno consueti da parte di educatori e insegnanti, che possono essere identificati come materiali non strutturati, cioè materiali non orientati ad un utilizzo univoco e predefinito, ma che suggeriscono combinazioni aperte e che prevedono una possibilità di azioni flessibili e composite.

Possiamo indicare tre tipologie specifiche di materiali a cui fare riferimento:

- **quelli naturali:** materiali che si trovano presenti in natura e che sono, in un certo senso, contrapposti a quelli artificiali, frutto dell'intervento dell'uomo;
- **quelli di recupero:** materiali artificiali già utilizzati e che hanno raggiunto il termine del loro ciclo di vita per quello che riguarda la loro funzione originaria;
- **quelli di scarto industriale:** materiali artificiali che vengono generati come surplus al termine di un processo produttivo, come resti di altri prodotti o come errori di produzione.

Si potrebbe indicare questi materiali come elementi progettuali non convenzionali, poiché non sono pensati espressamente per un uso e in fine didattico, oltre che caratterizzati da non strutturazione e conseguente notevole

flessibilità d'uso, dunque estremamente aperti alla progettualità adulta e all'utilizzo anche divergente da parte dei bambini.

L'utilizzo di questi materiali, in una epoca digitale, un elemento fondamentale nella azione educativa e didattica proposta ai bambini di nido e di scuola infanzia, ma anche dopo negli altri ordini di scuola: offrono la possibilità di compensare la riduzione di esperienze dirette e rendere disponibili nelle loro mani, come afferma Monica Guerra (opera citata) *“una materia potente, in grado di sollecitare le loro intelligenze non solo virtualmente”*.

L'attenzione all'utilizzo dei materiali nell'esperienza educativa deve essere assunta come la volontà ulteriore di prendere le distanze da una scuola che pensa il sapere come prioritariamente astratto e l'insegnante come colui che lo detiene, scegliendo di fare spazio alle azioni corpose e intelligenti dei bambini, anche grazie a una presenza sapiente di oggetti e materiali capaci di farsi mediatori di una conoscenza non meno formale, ma che sa costruirsi attraverso percorsi meno formali, *“in un dialogo reciproco tra contesto, inteso in senso ecologico e come luogo di esperienza, da un lato, e apprendimento dei bambini, dall'altro”*. (Monica Guerra opera citata).

I materiali si mostrano allora come risorsa capace di tradurre in pratica un modo di fare scuola che promuove l'azione esplorativa dei bambini e un approccio costruttivista alla costruzione condivisa della conoscenza, per creare contesti competenti, che sappiano raccogliere le loro potenzialità e sostenerle nel realizzarsi, ma anche fidanti, capaci di rispondere alle loro intelligenze mobili e vivaci con offerte e richieste alla loro altezza.

L'utilizzo di questi materiali non può prescindere dalla necessità di ripensare i giardini dei nostri servizi educativi.

Il vero giardino deve poter rispondere ai bisogni di esplorazione e di ricerca che i bambini, consentire loro di appropriarsi degli spazi naturali attraverso il corpo e l'utilizzo di tutti i canali sensoriali, nel rispetto dell'ambiente naturale, con le sue caratteristiche.

Lo spazio esterno va pensato e gestito accuratamente, per offrire la possibilità di incontro con il “rischio che educa” come occasione di apprendimento. Si deve creare un equilibrio tra il diritto alla sicurezza e il diritto al rischio considerando la sicurezza un concetto dinamico e flessibile da costruire sul piano progettuale e organizzativo in maniera condivisa anche con le famiglie.

E' necessario però, nella logica del “rischio che educa”, affrontare un tema importante.

Qualcuno ha affermato che la vita dei bambini oggi è definibile come una vita **“agli arresti domiciliari”**, non si vedono infatti più bambini giocare negli spazi all'aperto. Nel tempo il loro spazio abituale di socializzazione è sempre stato all'aperto e dobbiamo chiederci cosa è accaduto in questi ultimi decenni e cosa ha portato a un cambiamento così significativo.

Ricerche scientifiche internazionali informano che questa attuale condizione di vita dell'infanzia porta a fenomeni preoccupanti legati alle competenze psicomotorie dei bambini sono fortemente diminuite negli anni. I bambini a undici-dodici anni dovrebbero aver maturato gli alfabeti motori di base, mentre spesso si evidenziano significative carenze, attraverso la somministrazione di test motori, legate al non saper fare le capriole, al correre in maniera scomposta, alla scarsa coordinazione motoria.

La sintesi è che sicuramente il campo di esperienze psicomotorie dei bambini si è progressivamente ridotto negli anni.

Probabilmente i bambini giocano forse più che nel passato ma ha subito una importante riduzione la “ludodiversità”, cioè la varietà delle loro esperienze ludiche. Questo problema non si può risolvere tornando indietro nel tempo; dobbiamo trovare oggi soluzioni sulla base delle nostre responsabilità

educative: la scuola e la famiglia prima di tutto devono restituire all'infanzia quei campi di esperienza che le hanno sottratto.

Il Nido e la Scuola dell'infanzia dovrebbero garantire, attraverso l'utilizzo dell'ambiente esterno, una attenzione al gioco, all'esplorazione e alla socialità attiva: in poche parole deve diventare un ambiente di apprendimento.

Alla luce di tutto questo è necessario riflettere sulla necessità di delineare delle vere e indicazioni per indirizzare gli interventi che degli spazi verdi presenti nei nidi e nelle scuole infanzia.

Si possono individuare interventi molto semplici e poco costosi e di utilizzo immediato, che possono essere realizzati con facilità, spesso anche in auto costruzione, utilizzando i materiali citati precedentemente.

Vanno considerate innanzi tutto delle opportunità utili per costruire relazioni, accrescere il senso di appartenenza e di cura nei confronti del servizio, per valorizzare lo spazio esterno e cogliere la ricchezza educativa propria del gioco spontaneo e del libero interagire con gli elementi naturali.

Per risultare significativi ed efficaci, gli interventi non devono essere mai calati dall'alto, ma devono essere pensati in relazione al contesto in cui si opera, tenendo conto delle caratteristiche di ogni singolo giardino e dei desideri, delle volontà e delle disponibilità di chi lo utilizza: devono essere il risultato tangibile di un processo che si muove dalle esperienze, competenze e aspirazioni del personale e non può prescindere da un forte coinvolgimento dei genitori e da una manutenzione attenta e capace di ascolto.

Per dare alcune indicazioni, facendo riferimento alla normativa UNI EN ISO 1176- 1 2003 che pur nella propria specificità permette di trarre informazioni relative a:

- uso dei materiali e loro caratteristiche
- altezze
- spazi liberi/spazi di caduta

Materiali

Legno: il legno utilizzato non deve essere trattato o trattato in modo atossico e che non si scheggi o sfaldi con facilità.

L'utilizzo di legno per costruzioni di strutture deve avvenire permettendo il deflusso dell'acqua, per evitare ristagni, focalizzando l'attenzione all'integrità del materiale in caso di contatto con il terreno.

Bisogna prestare attenzione al deterioramento del materiale, mantenerlo adeguatamente e/o sostituirlo.

Metalli: le parti metalliche devono resistere alle intemperie e alle diverse condizioni atmosferiche. I metalli che producono ossidi tossici, che si subiscono deterioramenti e si sfaldano devono essere protetti con rivestimenti non tossici.

I manufatti auto costruiti, in quanto considerati elementi della progettazione didattica, finalizzati ad esperienze specifiche, e per loro natura temporanei e destinati quindi ad essere smantellati, possono anche essere privi di certificazioni, dovendo garantire i requisiti di sicurezza, stabilità e solidità in quanto utilizzati da bambini in contesti scolastici.

Nella scelta e l'utilizzo dei materiali è necessario tenere conto dei pericoli di intrappolamento che possono verificarsi a causa della deformazione di materiali durante l'uso e ai rischi che si corrono per l'intrappolamento degli indumenti.

Le superfici progettate per correre o camminare non devono avere aperture che permettano di intrappolare piedi o gambe e non devono essere inseriti tubi aperti alle estremità, aperture dove le dita possano restare intrappolate. Ogni chiusura non deve poter essere rimossa senza utensili.

Altezze

Le installazioni o giochi di equilibrio dovranno avere una altezza massima raggiungibile di 60 cm. Per:

- garantire una maggiore sicurezza e accessibilità anche per i bambini di età inferiore ai 36 mesi;
- non avere la necessità di utilizzo di balaustra di protezione;
- poter considerare il prato/terreno esistente idoneo per l'assorbimento dell'urto senza la necessità di installare pavimentazioni antitrauma.

Spazi liberi/spazi di caduta

Per ogni manufatto ci deve essere uno spazio di caduta e pertanto deve essere progettato e installato considerando una distanza da altri giochi e/o spigoli ingombri di almeno 1,5 metri per ogni lato.

Sintesi (a titolo esemplificativo e non esaustivo) dei Principali Accorgimenti (All. a) e Esempi di utilizzo materiali per attività (All. b)

Il termine "bambino" utilizzato nel documento racchiude in modo sintetico la dicitura "bambina e bambino"