

Koiné

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

CORTILI INTELLIGENTI

Salute Partecipazione Realizzazione Apprendimento

Paolo Giordano, Raffaella Mulato, Stephan Riegger



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI SCIENZE
PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Koiné

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

Direzione scientifica:

Alessia Mariotti, Roy Menarini, Massimiliano Tarozzi

Volume 3

Koiné è un progetto editoriale di monografie open-access pubblicate sulla piattaforma AlmaDL dell'Università di Bologna. La Collana ha la sua sede scientifica nel Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove le scienze umane e sociali svolgono un ruolo importante nella didattica e nella ricerca sui temi che riguardano la cultura del benessere, il rapporto fra l'uomo e il suo ambiente, la formazione agli stili di vita, la produzione di beni e servizi. La Collana è aperta a contributi italiani e stranieri, si avvale di un comitato scientifico internazionale garante della qualità delle pubblicazioni che verranno sottoposte a peer review.

Comitato scientifico

Patrizia Battilani, Università di Bologna (Italia); Giovanni Boccia Artieri, Università di Urbino (Italia); Dilma Brasileiro, Universidade Federal de Paraíba (Brasile); Roberto Farné, Università di Bologna (Italia); Denis Francesconi, Università di Vienna (Austria); Tim Freitag, Universität Freiburg (Germania); Carla Inguaggiato, Università di Berna (Svizzera); Isabella Magalhães Callia, Universidade de São Paulo (Brasile); Marco Romagnoli, Université Laval (Québec-Canada).

Politiche editoriali

Peer review



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

2024

KOINÉ | Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali
collana AMS Acta Alma DL diretta da Alessia Mariotti, Roy Menarini,
Massimiliano Tarozzi

volume terzo

2024

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7733>

ISBN: 9788854971523

Cortili Intelligenti

Salute Partecipazione Realizzazione Apprendimento

Paolo Giordano, Raffaella Mulato, Stephan Riegger

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita

Corso d'Augusto, 279, 47921, Rimini

Il presente volume è stato realizzato a scopo didattico.

L'editore si dichiara disponibile ad assolvere eventuali obblighi nei confronti degli aventi diritto per l'utilizzo delle immagini riportate nel volume.

In copertina: immagine di Raffaella Mulato

Impaginazione:

SSI | Comunicazione, web e grafica

Università di Bologna, Campus di Rimini

PAOLO GIORDANO, architetto (1960-2022) – Ha progettato giochi e installazioni realizzandoli insieme a bambini e adulti. Fautore della interdisciplinarietà tra pedagogia e architettura, ha promosso soluzioni innovative nell'organizzazione di ambienti interni ed esterni della scuola e di spazi urbani.

RAFFAELA MULATO, già docente di geografia e urbanista, è co-fondatrice di Moving School 21 ETS di cui è presidente. Cura interventi di azione locale partecipata e corsi di formazione integrando architettura, urbanistica, pedagogia, relazione tra spazio ed educazione, diritti dei bambini. Collabora con l'università IUAV di Venezia – Master di II livello “ProPart”.

STEPHAN RIEGGER, laureato in Scienza dello Sport, Pedagogia e Scienze Politiche, già docente della Humboldt Università di Berlino. Svolge attività di consulente e formatore nel campo della pedagogia e della progettazione di cortili scolastici e parchi urbani accessibili e giocabili. È specializzato in educazione motoria, promozione salute, strumenti innovativi per favorire movimento, salute e apprendimento, è ideatore del modello Moving School 21.

Contributi di:

GEORGE COENEN, architetto, Grun Macht Schule, Berlino

MANFRED DIETZEN, architetto, Grün Macht Schule, Berlino

GIOVANNI GALLO, Medico, già Dirigente Servizio di Promozione alla Salute AULSS 2, Treviso

Contatti:

RAFFAELA MULATO

info@movingschool21.it

tel. +39 345 2103173

website: www.movingschool21.org

Fb: www.facebook.com/movingschool21

STEPHAN RIEGGER

direkt@st-riegger.de

tel. +49 16094946278

La constatazione del pessimo stato degli spazi scolastici outdoor ci ha portato da tempo ad occuparci della loro qualificazione e trasformazione partecipata per renderli Cortili Intelligenti valorizzandone il potenziale educativo. L'aula è anche fuori, e la scuola va abitata tutta!

La redazione di questo libro è stata preceduta da lunghi periodi di sperimentazione in diversi paesi europei. Qualità di tempi e spazi nella vita dei bambini è stato il centro della nostra ricerca-azione che ha portato allo sviluppo del modello Moving School 21, a partire da una domanda: chi fa la scuola?

Il libro si compone di due parti: la prima - rivolta a docenti, educatori e alle amministrazioni scolastiche - illustra il modello di Scuola in Movimento, frutto di un percorso di ricerca azione che ha integrato architettura, pedagogia, urbanistica, partecipazione, salute, scienze dello sport, sociologia e neuroscienze. Viene dimostrata chiaramente l'efficacia della riqualificazione dei cortili scolastici e dell'intorno delle scuole (spazio), dell'intensificazione e dell'ampliamento delle occasioni di gioco libero e attività motorie (movimento) e della riorganizzazione e ritmizzazione della quotidianità scolastica (tempo). Le metodologie partecipative generano impatti significativi nella pratica didattica fondata sull'imparare facendo, nella costruzione e sviluppo della comunità educante e nella pratica della cittadinanza attiva.

La seconda parte del libro contiene tutti i dettagli tecnici per la progettazione e la costruzione degli strumenti, delle attrezzature e degli impianti sviluppati dagli autori, che possono essere installati nel cortile della scuola e utilizzati da insegnanti e allievi, anche in autonomia. La realizzazione prevede la partecipazione di allievi, personale della scuola, genitori e volontari. Si rivolge anche ai responsabili delle amministrazioni scolastiche e degli enti locali che hanno competenze specifiche nella gestione e manutenzione degli spazi scolastici indoor e outdoor. Ai tecnici vengono illustrate le modalità con cui i cortili scolastici possono essere riqualificati al fine di soddisfare i requisiti di salute e rendimento scolastico orientati al movimento, tenendo conto di tutti gli standard di sicurezza dell'UE.

*Dedichiamo il libro al nostro amico, socio e creativo
architetto Paolo Giordano. È stato per noi fonte
d'ispirazione e partner fondamentale.*

*Il suo ricordo ci porta a sorridere e a commuoverci
fino alle lacrime.*

Grazie di cuore Paolo.

Indice

<i>Introduzione</i>	
Roberto Farné	1
<i>Prefazione</i>	5
BOX - MS21	8
Prima parte	
Spazi aperti e spazi educativi	13
<i>Città sane e amichevoli</i>	14
<i>Spazio e salute</i>	30
<i>La cultura del gioco</i>	55
<i>Partecipazione e cittadinanza attiva</i>	65
<i>Rischio e sicurezza</i>	79
<i>Il cortile scolastico intelligente</i>	93
<i>Practices di Moving School 21 in Europa</i>	113
<i>Grün macht Schule</i>	150
Seconda parte	
La cassetta degli attrezzi Moving school 21	179
<i>Scuola in movimento</i>	180
<i>Dall'analisi alla progettazione</i>	208
<i>Autocostruzione</i>	226

<i>Attrezzi e strumenti didattici MS21</i>	249
<i>La scuola dopo l'epidemia Covid</i>	267
<i>Un esempio concreto</i>	289
Riferimenti nazionali e internazionali	339
Bibliografia	357
Letture consigliate	362

Introduzione

Roberto Farné

È facile incontrare educatori e insegnanti che hanno iniziato la loro attività tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo appena passato, avendo lavorato nella scuola o nell'extrascuola per almeno trent'anni, i quali affermano come si sia progressivamente abbassata la qualità delle esperienze educative a fronte di un aumento della consapevolezza sulla prevenzione e della cura nei confronti dell'infanzia. Io stesso sono testimone di questo cambiamento: ho lavorato come educatore e animatore nelle scuole a tempo pieno per dieci anni, in quel periodo, prima di entrare in Università come ricercatore, per rendermi conto che oggi, molte di quelle esperienze che insieme ai miei colleghi e colleghe svolgevamo dentro e fuori dalla scuola, con fiducia e responsabilità, incorrerebbero se non in sanzioni certamente in misure di controllo burocratico tese a inibirle piuttosto che a promuoverle. Controlli sulla sicurezza, sull'adeguatezza dei mezzi e degli spazi, attestazioni sulle responsabilità, permessi ecc. renderebbero quelle esperienze, che oggi rientrerebbero nella cornice pedagogica dell'outdoor education nelle sue varie declinazioni, difficili se non impossibili.

La domanda che ci si pone è perché nell'arco di circa due generazioni è avvenuto questo cambiamento? Davvero la vita dell'infanzia è diventata così insicura da generare barriere protettive tali per cui i concetti di rischio e di pericolo si sovrappongono fino a coincidere rendendo automaticamente "pericoloso" tutto ciò che comporta qualche margine di rischio, peraltro fisiologico non solo in educazione, ma nell'esperienza umana? In realtà dovrebbe essere il contrario, poiché ad una più diffusa cultura della prevenzione oggi corrisponde una maggiore sicurezza sulle condizioni di vita dell'infanzia nella nostra società. Per una sorta di paradosso, mezzo secolo fa i bambini erano meno protetti socialmente ma potevano permettersi una gamma di esperienze formative molto più ampia di quelle che oggi possono svolgere. Che l'aumento del benessere materiale abbia portato anche situazioni di malessere sul piano sociale e individuale è un dato ampiamente acquisito. Il problema non si risolve guardando al passato più o meno prossimo, di cui peraltro non dobbiamo avere alcuna nostalgia considerando che in quel passato la vita dell'infanzia era certamente peggiore di quella attuale per molti aspetti. La soluzione ai problemi va trovata oggi e con uno sguardo rivolto al futuro, e uno dei problemi ampiamente evidenziati dalle ricerche scientifiche è il deficit di espe-

rienze attive dove il corpo e il movimento, l'esercizio delle sensibilità, il mettersi alla prova, il gioco libero abbiamo i tempi e gli spazi necessari ad esprimersi nell'età dello sviluppo.

Chi lavora in campo educativo, dalla prima infanzia fino all'adolescenza, nella scuola e fuori dalla scuola, ha come suo compito primario quello di mettere i bambini e i ragazzi in condizione di fare esperienze, di sviluppare apprendimenti in presa diretta con l'ambiente, imparando anche a valutare i rischi e quindi ad affrontarli, conoscendo e rispettando le proprie paure, vincendole all'occorrenza. È così che si sviluppa empowerment. Se l'educatore è invece preoccupato di togliere esperienze sulla base di presunti rischi/pericoli, allora compie un'azione antipedagogica, dunque viene meno al suo mandato professionale. E se tali indicazioni gli vengono dall'autorità scolastica o da altri enti preposti, allora dovrebbe disobbedire responsabilmente, in nome dei diritti dell'infanzia e dei suoi bisogni primari legati alla salute e al benessere psicofisico, che sono anche diritto al gioco e al movimento, non all'immobilità e alla passività.

August Hemann Niemeyer (1754-1828) è stato un importante pedagogista tedesco; nella sua opera *Fondamenti dell'educazione e dell'istruzione per maestri, precettori e uomini di scuola*, del 1796, definisce "ginnastica naturale" l'insieme delle attività motorie che i bambini praticano normalmente nelle forme del gioco (correre, saltare, arrampicare, lanciare ecc.). Le basi naturali di queste attività ci suggeriscono che l'educazione non dovrebbe reprimerle ma educarle, e conclude che il compito dell'educatore è di orientare il suo intervento su tre aspetti: "determinare qua e là la misura e l'ordine, venire in aiuto dell'inesperienza e prevenire ciò che potrebbe essere pericoloso". Il primo riguarda la conoscenza delle capacità del bambino e quindi della necessaria gradualità nelle esperienze, il secondo l'aiuto che l'educatore deve offrire a chi ne ha bisogno perché con le sue capacità possa raggiungere un certo obiettivo, il terzo riguarda la prevenzione di ciò che può costituire un pericolo ma non un rischio adeguato ai soggetti con cui si opera. Tre indicazioni di una esemplare chiarezza, tutt'ora valide per chiunque lavori in campo educativo.

Rendere possibili le esperienze dove il corpo in movimento è il fattore principale dell'azione educativa, anche laddove il gioco libero dei bambini funziona esso stesso come educatore. Che l'educazione in tutti i suoi aspetti, compresa quella intellettuale ed emotiva, non possa prescindere dal corpo e dal movimento è un concetto ampiamente confermato sul piano scientifico. Le ricerche nel campo

delle neuroscienze ci dicono che lo sviluppo del nostro cervello e in generale del sistema nervoso è funzionale prima di tutto ad organizzare e gestire azioni, non ad accumulare saperi. Fausto Caruana e Anna Borghi in un agile libro dal titolo *Il cervello in azione* riferiscono di una ricerca condotta sulle ascidie, una specie animale marino assimilabile alle spugne¹. Quando nascono sono dotate di un cervello e di un sistema nervoso molto semplici, sono sensibili alla luce e si muovono alla ricerca di un luogo dove insediarsi (una roccia, uno scoglio). Appena lo hanno trovato vi si attaccano e lì rimangono per tutta la loro vita. A quel punto, scrivono i due scienziati, le ascidie «subiscono una metamorfosi: non appena cessano di muoversi iniziano a ingerire e riassorbire il proprio cervello. In assenza di movimento, infatti, la percezione diventa un inutile dispendio energetico». La conclusione è che «Se non avessimo un sistema motorio, non solo non avrebbe senso percepire, ma non avrebbe senso neanche pensare».

Il lavoro di Raffaella Mulato e Stephan Riegger pone al centro questo tema che al centro non lo era mezzo secolo fa, quando i bambini si muovevano liberamente negli spazi urbani rendendoli agibili ai loro giochi anche se formalmente quegli spazi non lo erano. Oggi sono evidenti i danni sul piano psicofisico causati dalla eccessiva sedentarietà dell'infanzia, ma a tali evidenze sembra impossibile dare risposte adeguate, perché il movimento è oggetto di sospetti, è un sorvegliato speciale. Il risultato è che l'educazione procede in senso antiscientifico, cioè si nega nei fatti ciò che le scienze della salute e dell'educazione hanno acquisito da circa un secolo.

Incrociando analisi, progetti, esperienze realizzate e testate fra Italia e Germania, Mulato e Riegger ci dicono che è possibile coniugare la cultura della sicurezza e della protezione dell'infanzia con la progettualità di spazi e impianti che consentano il dispiegarsi di attività motorie nelle forme del gioco, nella realizzazione di percorsi, nella valorizzazione di ambienti esterni che diventino luoghi normalmente abitati dai bambini valorizzando la loro socialità attiva. Se è vero che “non c'è miglior pratica di una buona teoria” come ha affermato Kurt Lewin (ma non solo lui) allora tutto l'impianto teorico che emerge da questo libro ha il valore della pratica su cui è stato costruito in anni di lavoro condotto con il rigore e la creatività di competenze diverse: l'architettura, la pedagogia, l'urbanistica e le istituzioni sociali (la politica) che hanno reso possibile la messa a terra dei progetti e la loro verifica. La scuola e lo spazio che la circonda assumono i connotati di un autentico laboratorio pedagogico di progettazione ambientale.

1 Fausto Caruana, Anna Borghi, *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bologna, 2016.

Due indicazioni infine emergono da questo lavoro; la prima è il principio di sostenibilità che caratterizza tutti i progetti: ottenere la massima resa con la minima spesa non è uno slogan pauperista, ma l'affermazione di una linea di principio che non chiede investimenti insostenibili, ma l'uso e il riuso di ciò che esiste sulla base di una diversa visione (design) del rapporto bambino/ambiente. Meno direttività e più agibilità è un'indicazione che emerge con chiarezza. La seconda è, forse, il presupposto su cui tutto questo lavoro si regge, e cioè il coraggio di contrastare regolamenti e interpretazioni di normative sulla sicurezza dimostrandone la inconsistenza e il danno che provocano. Un danno che viene fatto pagare ai bambini e alle bambine costretti per troppo tempo a stare seduti e inattivi, e che si basa sul principio dello scarico di responsabilità anziché su quello dell'assunzione condivisa di responsabilità. È vero che "l'educazione è una sporca e triste faccenda" come ha scritto Riccardo Massa, uno dei più brillanti pedagogisti italiani, ma proprio per questo è necessario farla bene, con professionalità e competenza, sapendo che l'educazione è una "faccenda" che riguarda tutti.

Prefazione

All'inizio di questo progetto editoriale, ci siamo chiesti a chi volessimo rivolgerci, per chi stessimo scrivendo. Da tempo la constatazione del pessimo stato degli spazi scolastici outdoor ci ha portato ad occuparci del tema della loro qualificazione e trasformazione.

Il Modello MS21 è uno strumento olistico che comprende tutti le componenti dirette e indirette responsabili delle scuole. Prima di affrontare la lettura invitiamo i lettori a porsi una domanda: la loro area di lavoro e di vita ha qualcosa a che fare con l'andare a scuola? Li invitiamo anche a valutare quale può essere il loro impatto professionale sul successo della scuola. Il libro contiene una panoramica delle istituzioni e delle strutture che creano e influenzano le scuole che potrebbe sorprendervi.

Noi autori presumiamo che i lettori interessati siano mossi dalla volontà di contribuire al miglioramento delle scuole e alla salute della prossima generazione attraverso il loro lavoro. Ci appelliamo anche alla volontà di riflettere, di dare uno sguardo critico alla propria professione e di leggere con una mente aperta.

Un prerequisito è anche la disponibilità a deviare dai sentieri battuti - dopo tutto, c'è stato un tempo in cui molti erano convinti che il loro lavoro potesse migliorare molto il loro paese. Gli autori non pretendono di avere l'ultima parola sui temi trattati: le critiche sono benvenute.

La redazione di questo libro è stata preceduta da lunghi periodi di sperimentazione del Modello MS21 in diversi paesi europei. Qualità di tempi e spazi nella vita dei bambini è stato il centro della nostra ricerca-azione. Per questo motivo sono state incluse le scienze che hanno ricercato e pubblicato studi e ricerche sullo sviluppo infantile, ma anche su pianificazione urbanistica e paesaggistica, promozione della salute, educazione motoria e metodi di insegnamento e apprendimento. Le nostre proposte concrete si fondano su risultati scientifici e sottoponiamo i nostri progetti a una valutazione critica. Offriamo quindi una serie di indicazioni per le amministrazioni comunali che sono piuttosto critiche nei confronti della pratica convenzionale di costruzione, manutenzione e gestione delle scuole. Una pratica che costringe a interventi tampone, a coprire gli errori ereditati, ad esempio, nella costruzione e nel drenaggio del design esterno con ghiaia che è ostile al movimento. Come abbiamo notato, questa pratica è così diffusa che nessuno si chiede il significato e le conseguenze per la vita quotidiana nelle scuole; eppure, i bambini fino all'età di 10 anni trascorrono più tempo nei locali della scuola che a casa!

I lettori troveranno nel testo suggerimenti per una pratica amministrativa municipale alternativa che si impegna per il benessere dei bambini.

Il libro si rivolge ad un target ampio, perché varie sono le competenze che si incrociano per “fare la scuola” e che devono dialogare tra di loro.

Liberi professionisti o tecnici che operano nei servizi comunali come architetti o urbanisti, avranno l'opportunità di conoscere esempi di progettazione partecipata per la trasformazione e qualificazione degli spazi outdoor e modelli che forniscono anche informazioni per ottenere il miglior risultato possibile con pochi soldi – orientato a promozione della salute ed educazione motoria, rendimento scolastico e integrazione sociale. L'attenzione non è rivolta alla selezione di giochi da catalogo, non riguarda (solo) la creatività nell'inventare nuove forme, colori. La premessa qui è la considerazione e il rispetto per i dati scientifici che dimostrano gli effetti sulla salute dello stare all'aperto.

La domanda è: come può essere progettato il cortile della scuola in modo tale da offrire la sicurezza per un gioco interessante e stimolante per i bambini? Il quadro di riferimento sulla sicurezza sono gli standard europei Din EU. In questa cornice è facile capire che esistono molte più opzioni per progettare spazi adatti al gioco libero e strutturato di quanto non dimostrino i cortili delle scuole attuali: trascuratezza sistemica!

Questo libro è quindi destinato anche alle amministrazioni locali, della salute e scolastiche, le cui responsabilità risultano molto spesso in contrasto tra di loro. Da un lato, il dipartimento promozione della salute (ULSS) richiede più movimento e esercizio fisico per bambini e adolescenti, dall'altro vengono offerti cortili scolastici che, a causa dell'umidità in autunno e in inverno, hanno così tanto fango che i dirigenti scolastici ne vietano l'uso (a causa delle scarpe più sporche); lo stesso vale per la bella stagione, in quanto la polvere sulla ghiaia non può essere domata e quindi i bambini vengono tenuti all'interno dell'edificio scolastico dai docenti: immobili!

Per queste situazioni il nostro libro offre alternative concrete e fattibili.

La paura degli incidenti paralizza gli insegnanti di fronte a lezioni innovative o attività di gioco e movimento nei cortili delle scuole. Le istruzioni della direzione scolastica impediscono loro di uscire da questo circolo vizioso. Questo libro offre materiale sufficiente per leadership scolastiche illuminate per ripensare la propria pratica, l'organizzazione della scuola e la programmazione educativa e didattica. Il ritmo della vita scolastica quotidiana rende possibile l'insegnamento e l'apprendimento con e attraverso il movimento - questo dovrebbe essere preso a cuore e

discusso nelle riunioni scolastiche. Molte scuole in Italia e in Europa (più private che statali) seguono gli insegnamenti dei grandi educatori (Montessori, Steiner, [et.al.](#)) dove il movimento, il corpo, i sensi e l'apprendimento sono fattori cruciali.

Per le compagnie di assicurazione e le organizzazioni sanitarie, questo libro offre suggerimenti per i loro compiti di promozione della salute e della sicurezza, supportati dalle buone pratiche presentate (attivazione di reti, azioni sinergiche, cooperazione tra istituzioni, coinvolgimento degli attori nei processi di cambiamento). La prevenzione degli infortuni può essere realizzata con successo solo se i bambini di un'età appropriata ricevono sufficienti incentivi motori necessari allo sviluppo di competenze di autoprotezione. Questo dovrebbe far parte della conoscenza standard di tutti gli assicuratori contro gli infortuni e dei promotori della salute e organizzazioni sanitarie, autorità per lo spazio verde, autorità edilizie. Nel libro troverete il vaccino per la mancanza di immaginazione su come affrontare con successo questo compito: si può fare!

Per chi questo libro è inadatto o adatto solo in misura limitata?

Inadatto - sì, decisamente dannoso - è per tutti coloro che non riescono a uscire dalla loro routine quotidiana, che per ottusità vogliono aggrapparsi alle loro concezioni di disposizioni legali e restrizioni, per i quali è troppo scomodo cambiare la propria pratica professionale nella progettazione e costruzione di scuole, nella pianificazione paesaggistica, supervisione dei lavori, costruzione di strade o gestione di scuole, ecc.

È chiaro, tuttavia, che il futuro della salute per la prossima generazione apparirà piuttosto cupo.

Ma attendiamo con impazienza anche questo gruppo di lettori e le loro obiezioni alle nostre proposte e manteniamo aperta una finestra di comunicazione per una discussione obiettiva.

BOX - MS21

Come nasce Moving School 21 – Scuola in movimento dopo Agenda 21 locale.

Moving School 21 – MS21 nasce da un confronto internazionale tra università sui temi dell'educazione, della qualità della vita urbana, della salute, del rapporto tra bambini e città. È stato avviato dalla Università di Berlino nel 2002 in collaborazione con l'Università IUAV di Venezia - corso post laurea "Azione locale partecipata e sviluppo urbano sostenibile" che ha sviluppato in particolare gli aspetti legati alla partecipazione e alla progettazione urbana.

Scuola in movimento richiama un'immagine concreta, che ha a che fare con la fisicità - dei corpi e degli spazi che li ospitano - ma è anche metafora: significa mettere in movimento le risorse intellettuali e creative per riflettere e promuovere una scuola e una città sane, con tempi e spazi che ci permettono di stare bene.

Il riferimento ad Agenda 21 locale riguarda gli orientamenti in essa contenuti per la promozione di uno sviluppo urbano sostenibile e della cittadinanza attiva attraverso l'apertura dei processi decisionali ai soggetti direttamente coinvolti.²

MS21 prende in considerazione la scuola e il suo contesto di riferimento: dimensioni indoor, outdoor e urbana. Riguarda quindi gli spazi interni (organizzazione, uso e arredi), il cortile e il contesto urbano nel quale si trova la scuola (sicurezza, stimoli al movimento, alla socializzazione, alla creatività). Promuove il movimento quotidiano a scuola, la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (bambino al centro del processo) e lo sviluppo di alleanze e rapporti stabili tra scuola, enti locali, ULSS, università, territorio.

Disagi come le ridotte possibilità di movimento nel proprio ambiente incidono negativamente sulla qualità della vita dell'infanzia, sui comportamenti e sull'apprendimento: iperattività e aggressività comportano mancanza di concentrazione e senso di disorientamento, le limitate esperienze di movimento influiscono sulla salute e aumentano il rischio di cadute e infortuni nei bambini.

² Agenda 21 è un documento ormai storico di intenti ed obiettivi programmatici per il XXI secolo su ambiente, economia e società sottoscritto da oltre 170 paesi di tutto il mondo, durante la Conferenza delle Nazioni Unite su Ambiente e Sviluppo (UNCED) svoltasi a Rio de Janeiro nel giugno 1992. Il capitolo 28 "Iniziativa delle amministrazioni locali di supporto all'Agenda 21" riconosce un ruolo decisivo alle comunità locali nell'attuare le politiche di sviluppo sostenibile, tenuto conto che oltre il 45% della popolazione mondiale vive in contesti urbani, percentuale destinata a crescere fino al 63% nel 2030. <https://www.minambiente.it/pagina/agenda-21> Il punto di riferimento attuale è l'Agenda 2030 sottoscritta il 25 settembre 2015 dall'Assemblea delle Nazioni Unite. Un documento che comprende 17 macro-obiettivi con un grande programma d'azione per un totale di 169 traguardi da raggiungere entro il 2030.

In particolare, il modello di Aaron Antonovsky ha cambiato la nostra idea di salute: la salute è individualmente “fattibile”. Dipende dallo stile di vita, dalla possibilità di partecipare alla vita sociale, dalla fiducia nelle proprie forze, dall’ottimismo e, ultimo ma non ultimo, dal buon senso umano. Non solo: la salute ha bisogno di strumenti nuovi, di strategie alternative e chiede il collegamento tra persone, enti locali, istituzioni che finora non hanno pensato alla funzione chiave che hanno giocato e possono giocare per il male o il bene della salute di tutti.

I concetti sviluppati in MS21 possono contribuire a creare a livello locale un ambiente capace di promuovere la salute per le generazioni attuali e future in un modo completamente nuovo attraverso iniziative pro-attive e l’adozione negli enti locali di una pratica orientata al ben-essere e al cambiamento degli stili di vita.

MS21 comprende sia attività di **movimento** da svolgersi all’interno dell’aula, sia proposte di una più generale **modifica dello spazio didattico**. Includere la dimensione corporea nello stare a scuola si è rivelata una scelta efficace anche per migliorare la curva di attenzione dei bambini.

MS21 comprende **4 proposte** principali:

1. organizzazione dei tempi rispettosi dei ritmi dei bambini con l’introduzione di **attività ludico-motorie** nelle pause e durante le lezioni (**lezioni in movimento e pause attive**);
2. strumenti di base che facilitano il movimento quotidiano (CIM - **Cantiere in Movimento e OFC - Orizzontal Free Climbing**) e altre attrezzature molto semplici ed economiche, quali il paracadute e la corda senza fine;
3. interventi partecipati per migliorare gli **spazi esterni e ottimizzarne l’uso sia per il gioco che per la didattica** (cortili scolastici);
4. interventi partecipati sugli spazi urbani per attivare **percorsi casa-scuola** e per renderli accessibili (percorsi e spazi pubblici) almeno per 1 km2 attorno ad ogni plesso scolastico (KM2EDU).

La corporeità entra a scuola anche come promozione di un apprendimento che sostiene la salute, mettendo al centro il bambino in tutte le sue esigenze e dimensioni per costruire un **profilo di salute**. Intendiamo restituire **presenza al corpo** all’interno della scuola attraverso attività di movimento che stimolano la **creatività**, le **abilità corporee** e la **cooperazione e promuovono l’autonomia e la sicurezza**: le esperienze proposte **arricchiscono la percezione** dello spazio, e di conseguenza generano nei bambini **idee più ricche e significative** per migliorarlo. Le attività vengono inserite nella programmazione **didattica**.

La cultura del movimento e la qualità degli spazi scolastici costituiscono una base importante per la diffusione della cultura della salute e della sicurezza, non solo nella prospettiva di proteggere, tutelare, evitare rischi, ma anche di favorire lo sviluppo di competenze per “essere sicuri di...”, per riconoscere i rischi, per fronteggiarli e superarli.

Movimento & Sicurezza

Nel D. Lgs 81/2008 Testo Unico “Attuazione dell’articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro”, la scuola di ogni ordine e grado viene indicata come “luogo privilegiato per la promozione e la divulgazione della cultura della sicurezza e delle azioni di prevenzione ad essa relative”.

Viene previsto l’inserimento in ogni attività scolastica di specifici percorsi formativi interdisciplinari alle diverse materie scolastiche volti a favorire la conoscenza delle tematiche della salute e della sicurezza nel rispetto delle autonomie scolastiche” (art. 11, comma 1 lettera c), nonché percorsi formativi interdisciplinari finalizzati alla promozione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro.

Si tratta di un’importante evoluzione nell’approccio alla sicurezza, che non va intesa solo come un insieme di regole e comportamenti prescrittivi per evitare e proteggere dai rischi, bensì come la promozione di competenze che permettono di fronteggiare e ridurre i rischi (responsabilità personale in ambito sicurezza e diritto alla salute e alla sicurezza).

Si tratta quindi di agire nei confronti dell’ambiente scolastico su due fronti: l’educazione (alla salute e alla sicurezza) e l’ambiente fisico.

I percorsi formativi saranno tanto più efficaci se saranno in grado di coinvolgere attivamente i bambini/ragazzi, attraverso azioni concrete nelle quali sono protagonisti (cittadinanza attiva) realizzate con uno scopo che potrà incidere sui comportamenti e gli stili di vita, ma anche sulla trasformazione dell’ambiente fisico.

Moving School 21 può contribuire a favorire la cultura della sicurezza attraverso le proposte concrete riferite a:

- movimento quotidiano a suola
- percorsi giocabili casa scuola
- uso ottimale e trasformazione degli spazi della scuola, in particolare il cortile scolastico.

Le nostre tengono conto dei Life Skill dell'OMS, del quadro delle competenze chiave dell'Unione Europea, della Dichiarazione di Odense sottoscritta nel 2013 dai partner di SHE - SCHOOL FOR HEALTH IN EUROPE, una Rete Europea di Scuole che Promuovono Salute.

La CRC - Convenzione ONU sui diritti per l'Infanzia e l'Adolescenza del 1989, ratificata in Italia con la Legge n. 176/1991, costituisce un punto di riferimento del quale ogni Paese dovrebbe tenere conto. Non si tratta solo di advocacy: la CRC riconosce i bambini come soggetti ai quali vanno garantiti i diritti di essere ascoltati, di esprimersi liberamente, di partecipare alle scelte che li riguardano, di crescere e di stare bene.

I bambini “hanno diritto alla libertà di espressione” (art. 13), “hanno diritto di giocare e partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica” (art. 31). Liberi di esprimersi, di giocare e di partecipare: questa libertà presuppone l'esistenza di tempi e di spazi nei quali esercitare i loro diritti. Ma i bambini trascorrono molto tempo in luoghi dove sono ingabbiati, nei quali sono più evidenti i divieti rispetto alle opportunità.

A una scuola immobile concepita per stare fermi si somma una città percepita come ‘minacciosa; un senso di minaccia che si è dilatato insieme alla perdita di significato di bene comune e di luogo pubblico e che alimenta comportamenti iperprotettivi. A scuola l'ambiente di apprendimento è ingessato, limitato alle aule che diventano “luoghi di compressione psichica”³, mentre lo spazio dovrebbe essere il “terzo educatore”⁴. Tutto lo spazio, ovvero l'edificio e il suo intorno, il cortile, il quartiere.

3 Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, 1997, Armando editore, p. 107.

4 Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini*, 1995, Edizioni Junior

Prima parte

Spazi aperti e spazi educativi

*“La signora Markus, per esempio, che ha sempre
così tanta voglia di espellermi da scuola, forse si
asciugherà una lacrima e dirà: “Non era cattivo.
Aveva solo un animo da artista”.*

*Proprio così: ci sono bambini quadrati e ce ne sono a zig-zag.
E noi non l'abbiamo capito in tempo”*

Grossman, 2007, p. 143

Città sane e amichevoli

Abstract

Lo spirito flaneur è iscritto nel DNA dei bambini. L'esplorare, il dilatare il tempo, la curiosità sono nella natura dell'infanzia, anche se ce ne siamo dimenticati, conformando la vita dei bambini alla nostra, negando loro diritti fondamentali. I bambini sono scomparsi dalla città, mentre dovrebbero essere liberi di esprimersi, di giocare e di partecipare: questa libertà presuppone l'esistenza di tempi e di spazi nei quali esercitare i loro diritti. L'esplorazione non ha, per definizione, confini. Se consideriamo il cortile scolastico l'estensione degli spazi interni della scuola, allora consideriamo la città tutta, dal quartiere al centro, dal giardino al parco, dal prato al bosco, un'ulteriore estensione del cortile. L'articolo 31 della Convention on the Rights of the Child - CRC riconosce ai bambini il diritto al gioco libero, ritenuto "essenziale per la vita". Il diritto al gioco, considerato marginale, accessorio e quindi trascurato quando non negato dai decisori politici, ha la forza di rovesciare i paradigmi su cui si fonda la città contemporanea. Una città dove si può giocare liberamente è una città dove si può abitare. Il tema della mobilità in autonomia dei bambini è centrale, insieme all'accessibilità agli spazi pubblici e aree verdi di prossimità. Da dove iniziare? I percorsi casa-scuola e il chilometro quadrato educativo – Km2Edu rappresentano per Moving School 21 i primi step per città sane e amichevoli.

Healthy and friendly cities

Abstract

The flaneur spirit is inscribed in children's DNA. Exploring, expanding time, being curious are part of the nature of childhood, even if we have forgotten it, conforming children's lives to ours, denying them fundamental rights. Children have disappeared from the city, while they should be free to express themselves, play and participate: this freedom implies the existence of time and space where to exercise their rights. By definition, exploration has no boundaries. If we consider the school courtyard the extension of the internal spaces of the school, then we consider the whole city, from the neighborhood to the center, from the garden to the park, from the lawn to the forest, a further extension of the courtyard. Article 31 of the Convention on the Rights of the Child - CRC recognizes children's right to free play, considered "essential to life". The right to play, considered marginal, accessory and therefore overlooked when not denied by political decision-makers, has the power to overturn the paradigms on which the contemporary city is based. A city where you can play freely is a city where you can live. The theme of children's independent mobility is central, together with accessibility to public spaces and nearby green areas. Where to start? The home-to-school routes and the square kilometer of education - Km2Edu represent for Moving School 21 the first steps towards healthy and child-friendly cities.

1. Alla riconquista degli spazi urbani

Abitare in città o abitare la città?

Riflettiamo sui nostri stili di vita, sull'organizzazione dell'ambiente urbano, della mobilità, orientata all'uso privato dell'auto. Abitiamo in città, ma non la viviamo. Per abitarla abbiamo bisogno di percorrerla, sostare, incontrare, agire. La sicurezza appare una delle priorità dominanti, mentre la vita sociale viene trascurata. Come possono i bambini, viverla liberamente, quando sono gli adulti per primi ad impedirlo anche a sé stessi?

Nel 1990 nasce a Barcellona il movimento Città Educative, al quale hanno aderito centinaia di città di tutto il mondo. La “Carta delle Città Educative” afferma che “oggi più che mai la città, per piccola o grande che sia, dispone di innumerevoli possibilità educative.” (...) “La città sarà educativa quando riconoscerà, eserciterà e svilupperà, accanto alle sue funzioni tradizionali (...) una funzione educativa ovvero quando assumerà una *intenzionalità* e una *responsabilità* circa la formazione, la promozione e lo sviluppo di tutti i suoi abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani. Le ragioni che giustificano questa nuova funzione devono essere ricercate sia in motivazioni di ordine sociale, economico e politico, sia soprattutto in motivazioni di ordine culturale ed educativo. È la grande sfida del XXI secolo: investire nell'educazione affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare.”

A rendere i bambini in-quadrati siamo noi, con un modello di società che tende ad educare alla conformità e ad inibire la creatività e lo spirito di iniziativa. Un bambino a zig-zag è curioso, ama l'avventura, la scoperta, il gioco, il rischio. Un bambino in-quadrato è diretto anche nel suo tempo libero dagli adulti, che ne organizzano la vita e gli spostamenti, in una città che si nasconde ai suoi occhi e rende l'infanzia invisibile, cioè assente.

L'articolo 31 della CRC (Convenzione ONU sui diritti per l'Infanzia e l'Adolescenza, 1989) riconosce ai bambini il diritto al gioco libero, ritenuto “essenziale per la vita”. Nel 2013 il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia ha pubblicato il Commento n. 17, dedicato ai contenuti ed alle applicazioni dell'articolo 31⁵, declinando i principi in specifici ed articolati campi di azione. Il diritto al gioco, considerato

5 Cfr “Il diritto dei bambini al gioco” – Commento all'Art. 31 della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, finalmente tradotto in italiano a cura di Luigi – Libera Università del Gioco, link: <https://www.lungi.it/wp-content/uploads/2022/01/Commento-Generale-17.pdf>

marginale, accessorio e quindi trascurato quando non negato dai *decisioni politici*, ha la forza di rovesciare i paradigmi su cui si fonda la città contemporanea. Una città dove si può giocare liberamente è una città dove si può abitare, nel senso più profondo del termine.

“Il Commento Generale collega il gioco (e il riposo, etc.) alla possibilità di vivere una vita - nel presente dei bambini e dei ragazzi - che offra spazi di espressione e sperimentazione del sé, quindi eminentemente educativa [...] Il gioco viene quindi collegato in modo evidente non solo al diritto di partecipazione (in quanto attività auto-organizzabile) ma anche al diritto di associazione inteso come possibilità di vivere esperienze con i propri pari; ancor più significativamente, esso viene messo in relazione con il diritto alla vita e alla sopravvivenza, alla salute, alla corretta nutrizione e, infine, alla non discriminazione, puntando all'attenzione necessaria per tutte le categorie vulnerabili di bambini e ragazzi [...] e al carattere inclusivo delle situazioni in cui il gioco è permesso.” (Pertichini, 2013)

Agli enti locali viene chiesto di ripensare la pianificazione urbanistica, che dovrebbe favorire la creazione di ambienti che promuovono il benessere del bambino, rendendo accessibili e giocabili gli spazi pubblici, privilegiando la mobilità dolce, creando una rete urbana di percorsi pedonali e ciclabili sicuri, favorendo la partecipazione dei bambini non solo nella fruizione delle attività artistiche e culturali, ma anche nella loro produzione.

Il Commento si fonda sulla presa d'atto della scarsa vivibilità dell'ambiente urbano, a qualunque latitudine; viene inoltre palesemente riconosciuto un deficit di competenza e la conseguente necessità di favorire forme di capacity building, attraverso una formazione sistematica e permanente sui diritti umani dei bambini, compresi i diritti sanciti dall'art.31, che dovrebbe essere rivolta a tutti i professionisti che lavorano con o per i bambini, o il cui lavoro genera impatti sulla loro vita (funzionari di governo, amministratori locali, educatori, operatori sanitari, assistenti sociali, pediatri, progettisti e architetti, etc.).

Non solo i bambini sono invisibili, lo sono anche le stesse città agli occhi dei loro abitanti, che vi risiedono ma non le *abitano*, tranne in qualche eccezione.

Lo Stato italiano ha attuato la CRC con la legge del 27 maggio 1991, n. 176 e la Convenzione è dotata di natura auto esecutiva (self-executive force): in parole semplici i singoli cittadini possono far valere in un tribunale nazionale i diritti garantiti dalla stessa. Abbiamo tra le mani un formidabile strumento di azione sia per chi governa sia per chi è governato, ma questo è sconosciuto ai più e, in ogni caso, quasi sempre ignorato.

“Oggi esiste un perdersi che è un senso di distrazione permanente rispetto al proprio ambito territoriale. [...] La città, il paese, il territorio diventano indifferenti per il cittadino medio, quello che non ha il potere di mettere le mani sulla città e di mutare il volto dell’ambiente in cui vive. Gli viene consentito di usarne, di fare al suo interno la propria nicchia. Ma la sua attività di abitare non è attività di creazione dei luoghi. Egli è solo un utente.” (La Cecla, 2000, pp. 37-38)

La strada così come noi la ricordiamo era luogo d’incontro, di gioco, di avventura, di auto-educazione. La strada oggi è uno spazio estraneo, anonimo, dal quale guardarci e da interdire ai nostri bambini, un *non luogo* privo di identità, di memoria, di relazione.

I nostri stili di vita sono condizionati dall’organizzazione dell’ambiente urbano, in particolare dalla mobilità, prevalentemente orientata all’uso privato dell’auto. La città è un mosaico di funzioni definite (lavoro, istruzione, salute, svago, tempo libero). Abitiamo in città e usufruiamo dei suoi servizi negli spazi dedicati, ma non la viviamo. Per abitarla abbiamo bisogno di camminare, sostare, incontrare, agire. I giardini e parchi pubblici sono spesso recintati, hanno un orario di apertura come qualsiasi altro servizio. La sicurezza appare una delle priorità dominanti. Negli spazi all’aperto, vengono definiti ‘confini’ e innalzati ‘muri’ e cancelli: chiudiamo in gabbia i bambini! Come possono vivere l’ambiente urbano liberamente, quando sono gli adulti per primi ad impedirlo anche a sé stessi?



Foto 1 – Scarpe Blu. Bambini liberi e bambini in gabbia

Un territorio interdetto, muto, difficilmente potrà contribuire alla formazione dell’*identità* personale e collettiva. Una città a misura di bambino (ma anche di adulto) deve essere capace di accogliere, di farsi esplorare e riconoscere, di far sentire il senso dell’appartenenza ad una comunità. La cifra dell’accessibilità e dell’acco-

glienza è la cura come *“manutenzione quotidiana della vita”*⁶; è proprio la sine-cura, l’assenza di cura, che rende l’ambiente urbano poco sicuro e quindi interdetto. Viene meno in questo modo l’essenza stessa della città e del suo cuore pulsante, l’agorà, la piazza come luogo delle relazioni sociali. Se la svuotiamo di relazioni perde di senso.

Il potenziale educativo dell’ambiente urbano è notevole e i luoghi pubblici sarebbero, per definizione, spazi di relazione, di esperienza, di apprendimenti, di vita, come riconosciuto dal Movimento Città Educative, nato nel 1990 a Barcellona, che oggi conta 495 città aderenti in tutto il mondo (18 in Italia).



Foto 2 – I bambini rendono giocabile lo spazio pubblico

La *Carta delle Città Educative* afferma che l’ambiente urbano dispone di molteplici possibilità educative. Per rendere concrete tali possibilità, le città devono riconoscere, esercitare e sviluppare, accanto alle funzioni tradizionali, la funzione educativa come atto intenzionale rivolto a tutti i suoi abitanti, a partire dai bambini. Le ragioni di questa nuova funzione sono di ordine sociale, economico, politico e, prima di tutto, culturali: per una società più inclusiva e rispettosa dei diritti umani, affinché *“ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare”* <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras>

6 Marinelli Annalisa, *La città della cura*, p. 10, Liguori Editore, 2015

2. I Bambini Invisibili

Bambini scomparsi dalla città e sempre più immobili

Oltre il 98% dei bambini in età 6-10 anni -secondo quanto pubblicato dall'ISTAT nella ricerca multiscopo "La vita quotidiana" del 2011- giocano prevalentemente a casa propria, solo il 25% in giardini pubblici, neanche il 15% su prati e poco più del 6% in strade poco trafficate. Sono in aumento i giochi sedentari, nel contempo diminuiscono i giochi di movimento (54%); quando giocano, i bambini lo fanno non con gli amici, ma con i genitori e parenti.

Nei primi tre anni di scuola i bambini tendono a perdere progressivamente le competenze di equilibrio motorio. A fronte di questo 'allarme epidemia', dobbiamo richiamare ciascuno ad assumere le proprie responsabilità, sia esso un genitore, un abitante, un educatore, un pediatra, un amministratore locale, un professionista.

L'assenza di movimento quotidiano incide sulla salute di tutti, in particolare dei bambini. I livelli minimi raccomandati per i bambini da 0 a 6 anni suggeriscono 3 ore di movimento e gioco libero ogni giorno. In età scolare viene raccomandata almeno un'ora di attività quotidiana in movimento.

Si parla di una epidemia da sovrappeso – e la situazione è come un iceberg: vediamo solo 10 % del problema.

Posizioni del corpo sbagliate, sedentarietà, riduzione delle esperienze sociali e sensoriali sono sempre più diffuse e incidono in modo rilevante sullo stato di salute dei bambini, inibendo lo sviluppo di competenze motorie e di coordinazione e la conoscenza del proprio corpo. La mancanza di esperienze attive nello spazio aperto comporta effetti negativi sulla salute, la sicurezza, l'apprendimento: sovrappeso e obesità (nel nostro paese riguarda un terzo della popolazione infantile) e malattie correlate, iperattività motoria, aggressività, mancanza di coordinazione, mancanza di concentrazione. I disturbi a livello di organi di senso (occhio, orecchio, equilibrio) possono avere una forte influenza sul processo di apprendimento.

Città terra incognita

Tanto si sono moltiplicate le opportunità di viaggi virtuali nel tempo e nello spazio, quanto si sono smaterializzati i corpi urbani, in particolare i corpi dei bambini, per i quali è impossibile muoversi, giocare, stare nella città. Che cosa chiedono i bambini? Spazi informali, spazi da inventare e narrare, spazi ai quali attribuire un significato in base al momento e al modo in cui vengono vissuti. Chiedono in sostanza cose semplici, quelle di cui disponevamo noi senza fatica: il cortile, la strada,

il quartiere, il prato, il boschetto.



Foto 3a/3b - Giochi inventati dai bambini: dal disegno con i gessi alla realizzazione permanente

Ieri l'appropriazione del “mondo fuori” era possibile e questo ha avuto un ruolo fondamentale nella nostra formazione: dallo “smarrimento” di fronte all'ignoto all'esplorazione ed alla elaborazione delle proprie ‘mappe mentali’, dotate di personali coordinate che permettevano di farci spazio e di allargare orizzonti e confini. Oggi i bambini hanno un'agenda fitta di impegni. In un mondo organizzato dagli adulti dove non devono né possono “cavarsela da soli”, senza quegli spazi/tempi vuoti che chiedono fin da piccoli, il rapporto con il territorio diventa sempre più rarefatto. La città non narra più niente ai bambini e ai ragazzi e loro non possono raccontarla.

L'ambiente urbano per i bambini è dunque una “terra incognita“, nonostante gli spostamenti quotidiani, generalmente in auto, per svolgere attività, anche lontane da casa, organizzate e dirette dagli adulti. Viene impedito ai bambini di vivere esperienze primarie nell'ambiente, di relazionarsi tra il dentro e il fuori, di abitare il corpo e lo spazio esplorando con tutti i sensi. *Dewey (1949)* denunciava già 70 anni fa il rischio di perdita delle esperienze primarie, sottolineando come lo sviluppo tecnologico tenda a sostituirle completamente con le esperienze secondarie, dirette o mediate da adulti o da strumenti. Offriamo in abbondanza esperienze di seconda mano e/o schermate da 4 vetri: auto, pc, tv, smartphone.

Ricordare esperienze della nostra infanzia, è un esercizio utile per capire la natura e la dimensione dei problemi che riguardano oggi il bambino nella città. Il gioco all'aperto era quotidiano, così come si andava a scuola a piedi (e poi in bicicletta), da soli o in compagnia. Era la regola di ogni giorno, non il frutto di progetti speciali.

Un esempio è utile per capire cosa può significare fare o non fare esperienza di spazio ed il potenziale educativo e formativo che questa rappresenta. Insegnanti ed educatori possono fare un esperimento nelle loro classi: far disegnare la mappa mentale del percorso casa scuola.

Un bambino che va a scuola a piedi ogni giorno sa orientarsi e individua propri punti di riferimento, osserva e registra il percorso e il suo intorno.

L'assenza di esperienza di spazio, nella sua dimensione fisica e sociale, è un imprinting che un bambino porterà con sé anche quando sarà più grande. Nella sua personale geografia dei luoghi, conterà il punto di partenza e quello di destinazione. Un bambino che viene accompagnato in auto è come se viaggiasse bendato. Come si svilupperanno le capacità di osservare, comprendere, percepire lo spazio e il paesaggio, di orientarsi?

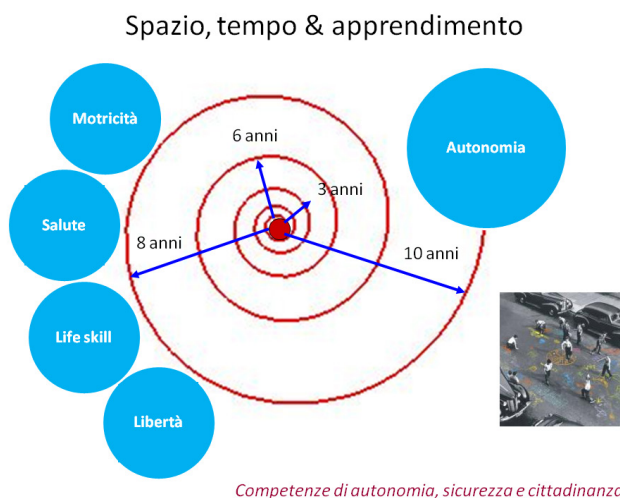


Figura 1 – Spirale Spazio & Tempo

Corpo, spazio e apprendimento stanno in stretto collegamento tra di loro. Il moto espansivo della spirale ben rappresenta il percorso di sviluppo nei primi 10 anni di vita dei bambini in una dimensione spazio-temporale. È un modello che abbiamo sperimentato⁷ con risultati promettenti, attraverso la creazione di un curriculum orientato a:

⁷ Il progetto “Mille in Movimento” nato per migliorare la qualità di tempi e spazi scolastici indoor, outdoor e urbani, è stato realizzato tra il 2009 e il 2014 in tre scuole dell’infanzia e primarie dell’Istituto Comprensivo 3 di Conegliano e nel nido comunale del polo scolastico di Via dei Mille, con il coordinamento dell’Associazione onlus Moving School 21 e con la collaborazione dei Comuni di Conegliano e San Pietro di Felleto (TV). La dimensione locale ha allargato nel 2012 i propri confini attraverso un partenariato europeo con scuole e altre istituzioni di Berlino (Germania) e Lleida (Spagna).

- favorire le esperienze e il gioco libero negli spazi outdoor, con il coinvolgimento dei bambini nella loro trasformazione
- varcare i cancelli / i confini, per conoscere, esplorare, giocare, modificare, le aree pubbliche del quartiere, il parco, la città
- realizzare i percorsi casa-scuola a piedi in autonomia.

Partiamo dal presupposto che ogni spazio possa essere messo in movimento: uno spazio può diventare flessibile, modificabile, polifunzionale, adattabile a varie attività.



Foto 4 e 5 - Piazza in gioco: paracadute e labirinto

Quando ci occupiamo di luoghi pubblici destinati al gioco, al tempo libero, all’educazione, utilizziamo una serie di strumenti di indagine per analizzare e valutare lo stato di manutenzione, le funzioni, il tipo di attrezzature e di arredi, il tipo di utilizzo che se ne fa – spesso diverso da quello pensato dai progettisti –, l’accessibilità e la fruibilità.

A fianco di questi strumenti noti, anche se poco utilizzati da chi si occupa di governo e di gestione degli spazi scolastici e urbani, facciamo riferimento ai criteri/requisiti fondamentali di un “buon spazio per giocare e imparare”, che non riguardano soltanto la qualità dell’ambiente fisico e la funzionalità degli spazi:

- *Creatività e variabilità*: stimoli all’inventiva e alla libera creazione di giochi e situazioni sempre nuove; possibilità di animare lo spazio e di variarne le forme di utilizzo.
- *Competizione e Sfida*: stimoli a misurarsi con le proprie abilità e con quelle degli altri bambini (superare un ostacolo, camminare in equilibrio, arrampicare,

...).

- *Cooperazione / Interazione*: stimoli a svolgere attività che richiedono cooperazione, giocare, fare insieme.
- *Ambiente / Paesaggio*: equilibrio tra spazi aperti / chiusi, armonia tra elementi naturali e artificiali, rapporto spazio / contesto.
- *Diversità / Varietà*: modellamento del terreno, dislivelli, punti di vista, pavimentazioni con preferenza di materiali naturali (prato, pietra, corteccia, sabbia, terra, acqua...).
- *Punti di incontro*: stimoli all'incontro, per leggere, riposare, parlare, fare giochi tranquilli ...
- *Senza pericoli / Rischio calcolato*: accessibilità per tutti, attenzione al setting, alle forme, ai materiali nell'organizzazione dello spazio; stimoli a sperimentare, provare, misurarsi con le proprie forze/abilità.
- *Sicurezza*: attenzione ai materiali e rispetto delle normative europee per la sicurezza, soprattutto se vengono installate strutture costruite ad hoc o in auto-costruzione.

È molto interessante condividere questa check list con insegnanti, genitori, volontari, tecnici, bambini, nell'ambito di azioni locali partecipate. Le attività di esplorazione e osservazione mettono spesso in evidenza la 'povertà' dei cortili scolastici e degli spazi pubblici urbani. Attenzione: la 'povertà' è qualitativa, non quantitativa. I bambini chiedono di togliere cose piuttosto che riempire. Sono loro stessi che daranno nuovi significati con le loro narrazioni, movimenti, invenzioni. I punti più deboli si possono trasformare in opportunità. Se uno spazio viene ripensato e trasformato con metodologie partecipative, sarà molto difficile che venga trascurato o abbandonato, sarà invece naturale prendersene cura, da parte di chi ha partecipato al processo e della comunità locale che lo percepisce come bene comune.



Foto 6 - Mappa di Gulliver

3. “Cosa c’è là fuori? Voglio uscire!”

Oltre il confine. Percorsi urbani, non solo casa-scuola.

Il buco nel muro: “cosa c’è là fuori? Voglio uscire!” Questa esclamazione, fatta da un bambino di 4 anni di Vicenza qualche anno fa, rappresenta un desiderio ricorrente. La scuola era cinta su due lati da un muro, nel quale c’era un foro che offriva un contatto visivo con il paesaggio circostante, e proprio per questo molto attraente. In altri contesti sono stati gli stessi bambini a creare dei varchi visivi, dei buchi nelle brutte reti schermate per non vedere e non farsi vedere dal mondo fuori. I confini stanno stretti, e grande è il desiderio di superarli per avventurarsi fuori.

Andare a scuola a piedi (e ritornare) per molte generazioni era routine, senza bisogno di progetti speciali. Sono stata accompagnata da mia mamma il primo giorno di scuola. Dal giorno dopo non è più successo: non era necessario, né lo desideravo. La strada era condivisa da pedoni, ciclisti e, certo, molte meno auto di oggi. Il percorso quotidiano variava con il variare delle stagioni, o delle nuove amicizie, con appuntamenti lungo la strada per arrivare insieme a scuola, mentre al ritorno le divagazioni dipendevano da accompagnamenti reciproci, giochi e altro. Ci conoscevano tutti i negozianti: il panettiere, il fruttivendolo, il barista, il barbiere, l’edicolante, oltre ai vicini di casa. Nel frattempo, il nostro ‘raggio di azione’ si allargava, perché vicino c’erano anche il centro parrocchiale, il giardino pubblico, la piazza, il fiume.

Come scrive *La Cecla* (2015), oggi le città si sono defisicizzate, fino a una dis-incarnazione quasi totale (p. 19).

La strada è fatta per le auto, una minaccia, così come una minaccia viene percepito lo spazio aperto, pieno di insidie. Dove non c'è il rischio di essere investito (strada), c'è un malintenzionato che ti potrebbe aggredire (parco, spazio pubblico).

Rischi e pericoli reali o percepiti possono essere ridotti o evitati. I percorsi casa scuola possono essere messi in sicurezza. Si può creare un 'tessuto connettivo' e un controllo sociale che rende di nuovo fattibile ciò che un tempo rientrava nella pratica quotidiana. Fare in modo che i bambini possano camminare e andare in bici porta un grande beneficio per tutta la collettività, sotto molti aspetti, poiché può fare da volano per ripensare l'uso dello spazio pubblico, restituendolo ai 'corpi urbani': benefici per l'ambiente, per lo stile di vita, per la salute, per la sicurezza, per la socialità, per l'integrazione.

I percorsi casa scuola hanno ormai una tradizione consolidata, nella forma del Pedibus, ovvero dell'autobus a piedi, dove i bambini formano dei serpentoni, mano sulla corda, aperta e chiusa da un genitore/nonno.

*Scarpe Blu*⁸, un modello sviluppato in Germania e in Italia da Moving School 21, nasce per andare oltre il Pedibus, riprendendo lo sfondo concettuale del progetto "A scuola ci andiamo da soli" dei primi anni 90, promosso da Francesco Tonucci (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR). Non si tratta solo di andare a scuola a piedi come azione salutare per i bambini e per l'ambiente, ma di sviluppare le competenze per muoversi in autonomia che permettano ai bambini di riconquistare gli spazi urbani.



Foto 7- Scarpe blu – percorso urbano giocabile

⁸ "Scarpe Blu – 200 Km all'anno" viene sperimentato per la prima volta nel progetto europeo KCS (Kids Creating School in Berlin/England/Italy, 2004-06). Sono stati i bambini partecipanti a voler chiamare "Scarpe Blu" le tracce e i giochi disegnati nei marciapiedi e sulla strada.

Il Consiglio Nazionale delle Ricerche da anni ha avviato il progetto internazionale “La città dei bambini” che include l’iniziativa “A scuola ci andiamo da soli”. Tre anni fa sono stati pubblicati gli esiti della ricerca internazionale “Children’s Independent Mobility - La mobilità autonoma come aspetto critico dello sviluppo dei bambini e della qualità della vita” cui ha partecipato l’Istituto di scienze e tecnologie della cognizione del CNR (Istc-Cnr), promossa dal Policy Studies Institute di Londra, che ha coinvolto l’Italia, la Germania e altri 15 Paesi del mondo.

“La mobilità infantile è uno degli aspetti che ha maggiormente risentito della grande trasformazione dell’ambiente urbano, con ricadute negative sul benessere e sullo sviluppo psico-fisico. L’autonomia di spostamento dei bambini italiani nell’andare a scuola si è ridotta, passando dall’11% nel 2002 al 7% nel 2010, mentre l’autonomia dei bambini inglesi è al 41% e quella dei tedeschi al 40%. [...] Per il tragitto di ritorno, soltanto l’8% dei bambini italiani lo compie da solo, a fronte del 25% dei coetanei inglesi e del 76% dei tedeschi.”
(Alietti, Renzi, Vercesi & Prisco, 2013, p. 13)

Scarpe Blu si fonda sulla consapevolezza che l’ambiente educativo non si possa ridurre all’aula e all’uso parziale e periodico di altri spazi della scuola: vanno varcati i confini, per abbracciare l’intera città, come ambiente di apprendimento e di esercizio di cittadinanza attiva, capace di offrire stimoli ed esperienze efficaci per lo sviluppo di *life skills*, competenze trasversali utili per tutta la vita. Il grado di autonomia si sviluppa facendo esperienza e i bambini più grandi diventano mentori dei piccoli, esercitano così il senso di responsabilità, creando ‘zone di sviluppo prossimale’. Bambini competenti danno informazioni ‘on demand’, rendendo fattibile ciò che all’inizio sembra una “impresa fuori portata”; creano ciò che viene definito ‘scaffolding’ (Bruner, 1976), quella impalcatura di suggerimenti, condizioni e aiuti che aiuta a imparare e crescere, senza essere diretti da un adulto.

I Comuni possono adottare misure specifiche di messa in sicurezza (non come eccezione, ma come regola), nel raggio di 1 Km² attorno alle scuole, non solo dei percorsi casa scuola, ma rendendo accessibili anche altri spazi pubblici (aree verdi, biblioteche, ..). Va ripensato anche il sistema assicurativo, includendo i percorsi casa scuola nelle competenze dell’INAIL e non delle assicurazioni integrative che le scuole si vedono obbligate a fare, come succede in altri Paesi europei, dove sono gli stessi istituti pubblici di promozione della salute e di prevenzione agli infortuni a promuovere i percorsi casa-scuola in autonomia! È un percorso in salita, ma urgente e necessario. Un Paese civile e avanzato si misura anche su questo.

Questo ulteriore attraversamento di confini e barriere mentali ci porta verso il Kilometro Quadrato Educativo (KM²Edu). Un’utopia che può diventare concreta e che rappresenta simbolicamente il modulo base di una città davvero educativa:

“ogni bambino ha diritto di percorrere la città e giocare in sicurezza e autonomia nello spazio attorno alla scuola per almeno 1 Kmq”.



Foto 8 – Riconquistare gli spazi urbani

Nel Km2Edu si ‘incrociano e si integrano diversi significati di spazio e competenze, che si traducono in politiche e interventi concreti. Vi confluiscono:

- lo spazio fisico - organizzazione, funzioni, mobilità, qualità urbana, sostenibilità;
- lo spazio sociale - è lo spazio ‘in azione, l’ambiente della relazione e della vita sociale, è ciò che dà significato ai luoghi e che ha a che fare con la qualità del vivere, nel quale si sviluppa il concetto di prossimità, quale chiave per sviluppo, comunità e vita sostenibili;
- lo spazio ludico - inteso come spazio della possibilità che possiede un numero infinito di gradi di libertà di operazione;
- lo spazio per la salute - inteso come combinazione di tutti quei fattori che promuovono la salute e lo stare bene –cfr. Carta di Ottawa e Carta di Toronto.

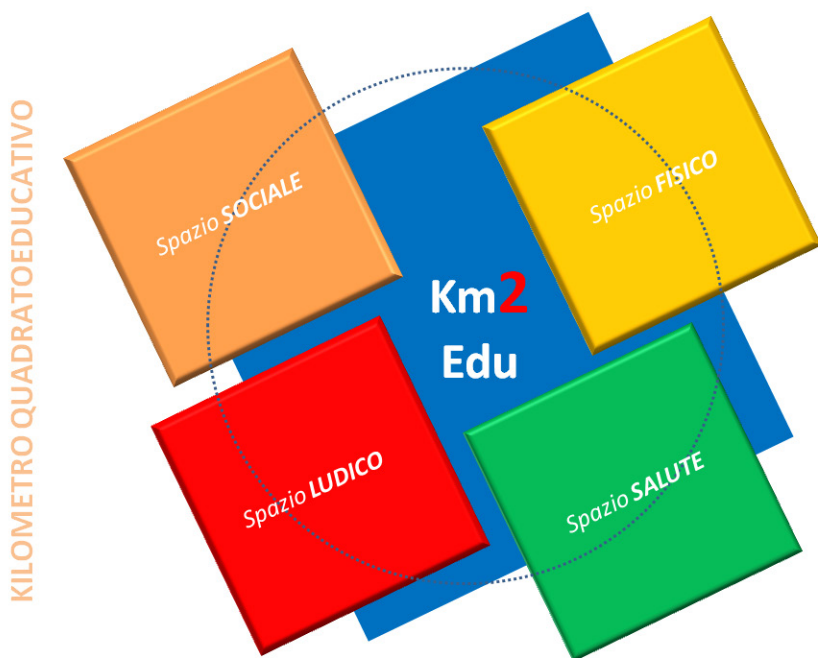


Figura 2 – Kilometro Quadrato Educativo

I decisori politici, gli amministratori, devono prendere coscienza della portata della Convenzione Internazionale per i Diritti dell'Infanzia, della sua cogenza in quanto legge dello Stato e della sua importanza per la vita dei bambini. È tempo di dare chiari segnali della capacità di una comunità di farsi carico della presenza dei più giovani e di considerarli come cittadini del presente, facendo loro – in questo caso anche letteralmente – spazio: liberi di essere bambini a zig-zag.

Nel capitolo 9 “La scuola in movimento” verrà illustrata la metodologia per la realizzazione del progetto Scarpe Blu e la sua evoluzione che ci ha portato allo sviluppo del KM2Edu.

Spazio e salute

Abstract

L'assenza di movimento incide sulla salute di tutti, in particolare dei bambini. I livelli minimi raccomandati per i bambini da 0 a 6 anni suggeriscono tre ore di movimento e gioco libero ogni giorno. In età scolare viene raccomandata almeno un'ora di attività quotidiana in movimento. Posizioni del corpo sbagliate, sedentarietà, ridotte esperienze sociali e sensoriali incidono sullo stato di salute dei bambini, inibendo la conoscenza del proprio corpo e lo sviluppo di competenze motorie e di coordinazione: sovrappeso e obesità (38% della popolazione infantile in Italia) e malattie correlate, iperattività motoria, aggressività, mancanza di coordinazione, mancanza di concentrazione. Sono in aumento gli infortuni a scuola nella fascia d'età infantile per mancanza di movimento e scarse competenze di auto-protezione. Ogni apprendimento avviene attraverso il corpo, tutto, non solo la testa!⁹ E corpo significa, innanzitutto, movimento nello spazio. La Salutogenesi insegna che la salute non è (solo) assenza di malattia, è un processo nel quale siamo parte attiva. Abitare il corpo, abitare lo spazio è essenziale per sviluppare competenze, per apprendere con tutti i sensi, con le emozioni, con la mente. Le neuroscienze finalmente danno pieno fondamento scientifico a ciò che grandi pedagogisti del passato avevano compreso: cuore, mente e mano insieme sono alla base di ogni apprendimento.

⁹ Approfondimenti su questo argomento e gli esiti di ricerche effettuate dall'Università di Potsdam, dal Lander tedesco dell'Assia e da Moving School 21, sono riportati nel volume "CITY. Children in the city. Growing up in activated spaces", AA.VV., Berlino, 2015

Space and health

Abstract

The absence of movement affects everyone's wellbeing, especially children's health. The minimum recommended levels for children aged 0 to 6 recommend three hours of movement and free play every day. At school age, at least one hour of daily physical activity is recommended. Bad posture, sedentary lifestyle, reduced social and sensory experiences affect children's health, inhibiting knowledge of their own body and the development of motor and coordination skills: overweight and obesity (38% of the child population in Italy) and subsequent diseases, hyperactivity, aggression, lack of coordination and ability to concentrate. Accidents of children at school are increasing, due to lack of movement and poor self-protection skills. All learning happens through our body: everything, not just through our heads! And body means movement in space first and foremost. Salutogenesis teaches us that health is not (just) the absence of diseases, it is a process in which we have an active part. Activating the body and spaces is essential to develop skills, to learn with all the senses, with emotions and our mind. Neurosciences finally gives full scientific confirmation to what great pedagogists of the past had understood: heart, mind and hand all together are the basis of all learning.

1. Il corpo

L'idea della *Scuola in Movimento* mette il movimento al centro del curriculum scolastico. Il movimento viene inteso quale mezzo per sperimentare e imparare: *il nostro sapere è ancorato al corpo*. Questa convinzione ci porta a comprendere la scuola quale habitat.

La promozione al movimento è legata ad altre esperienze fondamentali, che la scuola potrebbe insegnare ai bambini:

- Promozione al movimento e salute
- Promozione al movimento e ambiente
- Educazione al movimento e apprendimento sociale.

In questo senso la promozione al movimento è legata alle aree disciplinari; il processo di insegnamento e apprendimento si sviluppa con e attraverso il movimento.

Excursus: se si parte dal presupposto che l'apprendimento può avvenire solo attraverso il movimento, immaginiamo quale effetto abbia sui bambini il dover apprendere senza potersi muovere. Ciò che accade loro è simile ad un'auto alla quale viene dato tutto gas, mentre allo stesso tempo si pigia fortemente sul freno. *Tutto gas*, in questa immagine, rappresenta la situazione nel cervello dei bambini, che hanno una disponibilità incondizionata ad apprendere. Chi frena siamo noi, gli adulti, siamo proprio noi i responsabili di questa situazione.

Cosa sono oggi gli spazi scolastici?

Gli spazi scolastici sono il punto di riferimento dell'istruzione pubblica. Questi spazi hanno le seguenti caratteristiche:

1. La nostra società mette a disposizione delle nuove generazioni degli spazi dedicati all'apprendimento, nei quali bambini e giovani trascorrono moltissimo tempo (spesso più di un quarto della loro vita). Questi spazi sono asili, scuole, università e altre innumerevoli agenzie educative e culturali, per esempio dedicate all'aggiornamento e all'acquisizione di nuove competenze.
2. Gli spazi scolastici sono locali organizzati in modo artificiale e innaturale. La loro architettura ed equipaggiamento rispecchiano di volta in volta le teorie educative dominanti del momento, anche se a volte vengono utilizzati e riadattati edifici adibiti in precedenza ad altre funzioni.

3. Gli spazi per l'apprendimento e l'insegnamento vengono localizzati dalle Amministrazioni locali e sono istituzioni pubbliche.
4. Gli enti locali dovrebbero offrire condizioni ottimali per il trasferimento e la costruzione delle conoscenze, per lo sviluppo di competenze, per la sicurezza individuale, la salute e lo sviluppo personale degli alunni.
5. La situazione nelle istituzioni educative extra scolastiche (famiglia, vicinato, ambiente abitativo, quartiere) suggeriscono di considerare la scuola come habitat (spazio vitale). Questo habitat deve essere adeguato all'età e adeguatamente attrezzato.
6. La scuola può essere habitat /spazio vitale solo se dispone di funzioni multiple. La scuola deve comprendere spazi per il movimento, per fare esperienze, per il riposo, per il tempo libero.

Si tratta di criteri necessari per uno sviluppo sano. Le possibilità di esplorare, sperimentare e organizzare sono realizzate soltanto quando l'ambiente scolastico è strutturato in modo tale da permettere varie esperienze e opportunità, includendo anche l'ambiente naturale, che offre possibilità di osservare e sperimentare:

- Come spazio sociale dove è necessario seguire delle regole comuni che insieme, come ad esempio nel regolamento condominiale, possano essere all'occorrenza modificate.
- Come spazio per il gioco ed il movimento, con la possibilità di sperimentare e inventare nuove regole.
- Come spazio per il riposo e la comunicazione con la possibilità di appartarsi.
- Quale spazio per una vita sana, che non sia soltanto sicuro, bensì anche un luogo funzionale alla promozione alla salute.

Per gli ambienti scolastici, soprattutto per i cortili, vige il principio: non esiste una soluzione progettuale definitiva. Bisogna che ci sia sempre qualcosa di non finito. Questo è necessario non solo perché la funzione sociale della scuola cambia, ma soprattutto perché tutte le persone che lavorano nella scuola e la "abitano" devono avere la possibilità di lasciarvi tracce di sé.

Spazi di vita quali spazi di cultura

Aspetti antropologici

Le persone possono organizzare il proprio ambiente/habitat e adattarlo ai propri scopi. Dal punto di vista antropologico, questa è un'esigenza di vita. L'uomo non ha una natura altamente specializzata. Può adattarsi all'ambiente naturale, ma può avere la necessità di modificare le condizioni esistenti in modo tale da poterci vivere.

L'organizzazione dello spazio vitale/habitat è un atto culturale creativo. E' per questo che consideriamo gli spazi vitali/habitat come ambienti di cultura.

Aspetti socio - ambientali

L'ambiente fisico dell'uomo è espressione del modo di organizzare la sua vita collettiva e sociale. Ciò si traduce in una suddivisione e ripartizione di spazi e nella creazione di regole per il loro utilizzo. Il potere e la ricchezza nella nostra società sono legati alla disponibilità di spazio. La convivenza sociale si esprime nell'organizzazione di spazi e nell'attribuzione di funzioni.

Nella nostra odierna società gli spazi vitali sono suddivisi e specializzati a seconda della loro funzione e del loro significato. Noi li suddividiamo e denominiamo: spazi naturali e culturali, privati e pubblici, spazi per il tempo libero e la circolazione, ma anche per il lavoro e la pausa.

Queste attribuzioni di funzioni coordinano e regolano l'utilizzo ed il comportamento umano nei vari spazi.

I bambini e i giovani scoprono l'habitat attraverso un processo autonomo o indotto.

Gli obiettivi educativi previsti rendono necessario che, nelle istituzioni sociali, ci sia la possibilità di andare alla scoperta degli spazi: scoperta delle regole, modi, acquisizione di capacità e competenze per l'uso dello spazio. Per cui è necessario sviluppare le competenze per progettare l'organizzazione dello spazio.

Organizzazione degli spazi per la promozione della salute

Rapporto persona - ambiente

Il modello MS 21 si basa su un approccio sostenibile e rispettoso dell'ambiente. A questo proposito è fondamentale la teoria della Salutogenesi, che si è affermata negli anni '90 a livello mondiale, rivoluzionando il concetto di salute.

La Salutogenesi spiega che è sano colui che si trova in armonia con l'ambiente e con sé stesso. Star bene e mantenersi sani, è quindi una competenza ed una basilare prestazione dell'uomo. Le opportunità ed i limiti dipendono dalle condizioni e dalle sfide che pone l'ambiente. Il movimento ed il gioco (il gioco spontaneo) sono i mezzi e gli strumenti più importanti con i quali gli esseri umani in età infantile e giovanile possono sviluppare un rapporto persona-ambiente. Attraverso le attività ed il gioco, i bambini imparano a definire e controllare il loro rapporto con l'ambiente. Il loro ambiente/habitat prende forma tramite il movimento ed il gioco. La scuola deve far sì che l'organizzazione degli spazi scolastici possa rafforzare, come l'habitat, le capacità individuali di comportarsi in modo adeguato nell'ambiente (educazione ambientale), come pure farsi carico di organizzare l'ambiente in modo piacevole, ricco di stimoli per fare esperienze e sicuro (promozione della salute).

Quali sono oggi i problemi della nostra vita urbana:

- l'ambiente delle nostre istituzioni educative (scuola infanzia, scuola primaria) nemico del movimento e del corpo;
- l'esclusione dei bambini dagli spazi pubblici (vie, piazze, zone verdi);
- la diminuzione degli stimoli nell'ambiente privato ed individuale dei bambini (famiglia, ambiente sociale);
- l'aumento di conflitti di bambini e giovani con la legge;
- i problemi di salute che da vent'anni vengono osservati (di natura fisica)
- nei bambini e giovani sono la conseguenza della suddetta destabilizzazione e dello squilibrio nel rapporto persona-ambiente.

Il modello MS21 ha lo scopo di far sì che nell'organizzazione degli spazi scolastici e urbani, il rapporto tra movimento, educazione all'ambiente e promozione della salute diventi realtà. Tutte le persone, che lavorano nella scuola, vengono coinvolte nell'organizzazione del loro Habitat (scuola).

Nel modello MS21 si stabilisce un rapporto molto stretto tra la scuola (hardware architettonico quale ambiente dell'insegnare ed apprendere), l'urbanistica (organizzazione dell'habitat nell'ambiente urbano della scuola e dell'ambiente cittadino di bambini e ragazzi) e la promozione della salute tramite il movimento, l'educazione, la didattica e la metodica dell'insegnare ed apprendere. La base di collegamento di questo principio consiste nell'organizzazione di opportunità di gioco e movimento, in modo spontaneo e strutturato.

Ulteriori aspetti nella strutturazione degli spazi scolastici

Per un bambino la scuola è vista come ambiente di vita e come spazio educativo. Una casa dell'apprendimento dove il cortile diventa habitat.

La psicologia dell'ambiente ci mostra quanto fortemente il nostro comportamento ed il nostro star bene vengano influenzati da un ambiente sano. L'ambiente può far ammalare, come pure rendere più forte la salute di una persona. Si parla dello sviluppo di una identificazione/legame con il luogo. Quindi è basilare la convinzione: più spazi troviamo in una scuola dove stiamo bene, più volentieri ci andiamo e più successo avremo. Chi vuole sentirsi bene a scuola, deve essere in grado di costruire dei rapporti personali creati soggettivamente con i vari ambienti. Ognuno dovrebbe chiedersi dove si è trovato particolarmente bene nella sua scuola, praticamente a casa. Le risposte saranno interessanti per tutti.

La scuola come processo

La scuola rinasce ogni giorno

Nella scuola esistono gruppi di persone ben definite e legate a dei ruoli, regole e leggi istituzionali, norme comportamentali ed altri regolamenti, che costituiscono una cornice (apparentemente) immutabile. La comunità scolastica stessa viene giornalmente ricreata dalle azioni ed interazioni tra i gruppi di persone e le persone stesse. In questo senso la scuola è un ambiente che si riproduce e si ricrea in continuazione. Ne deriva che la ricostruzione giornaliera della scuola sia un processo da lei stessa prodotto, ma anche un processo culturale per tutti coloro che vi lavorano, siano essi insegnanti o alunni. Considerare la scuola come un processo, è la premessa per poter cambiare qualcosa.

Come si può intervenire in questo processo e dove bisogna cominciare? Un punto di partenza è l'organizzazione spaziale del cortile e del suo arredo, la creazione di un ambiente migliore, soprattutto per gli intervalli, ma non solo. Questi cambiamenti devono soprattutto raggiungere lo scopo di far sì che gli studenti si sentano a casa nella scuola, si possano rilassare, abbiano occasioni di comunicare, di giocare e di organizzare l'ambiente.

2. La mente

A quando risale la richiesta di un apprendimento globale?

La domanda non è comunque nuova. Pedagogisti, filosofi e psicologi riconob-

bero ben presto che un apprendimento globale e una varia esperienza attraverso i sensi è molto importante per lo sviluppo dei bambini:

- Il pedagogista Johann Amos Comenius (1592-1670) fu tra i primi ad indicare che la conoscenza si basa sull'esperienza sensoriale.¹⁰
- Il filosofo John Locke (1632 – 1704) annunciò: “niente si trova nella mente che non sia passato prima attraverso i sensi”. Egli partiva da un dualismo nell'uomo di forze sensoriali ed intellettuali.
- Il filosofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dedicò un capitolo del suo romanzo educativo “Emile” all'uso degli organi e dei sensi.¹¹
- Dobbiamo al pedagogista Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) il detto, oggi molto citato: “apprendere con la testa, il cuore e la mano”.

Queste antiche teorie intendevano per addestramento dei sensi un duro training, durante il quale gli organi sensoriali dovevano essere acutizzati. Non si sapeva ancora che un utilizzo specifico di tutti i sensi migliorava l'apprendimento ed il pensiero. La scienziata italiana Maria Montessori (1870-1952) fu la prima a partire dal presupposto che un bambino, durante il suo sviluppo, segue un piano biologico di crescita che va supportato dal punto di vista pedagogico¹².

Seguendo il motto “aiutami a farlo da solo”, sviluppò strumenti di apprendimento per l'attivazione dei sensi, oggi conosciuti da tutti i pedagogisti come “materiale Montessori”.

Questo breve excursus storico ci ha mostrato come l'apprendimento globale non sia un'invenzione della pedagogia moderna.

“Apprendere con tutti i sensi” è una riscoperta esigenza.

Oggi questo può essere avvalorato dalle conoscenze della ricerca nel campo del cervello, dell'intelligenza e dell'apprendimento. La supposizione di allora, che testa, cuore e mani potessero costituire una unità di apprendimento, è oggi una certezza scientificamente provata.

10 Rousseau, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn 1975

11 Heinz-Elmar Tenorth, Rousseaus „Emile“ - oder der Beginn moderner Erziehungsreflexion, in: Themenportal Europäische Geschichte, 2006,

12 Heiland, H.: Maria Montessori. Hamburg 1996

Come funziona il nostro cervello?

Sappiamo, per esperienza diretta, che pensare, conoscere e sentire non possono essere separati uno dall'altro, cioè aver luogo singolarmente.

In sostanza, conoscenze, emozioni, sentimenti, capacità ed abilità costituiscono una rete.

Nessun cervello artificiale riesce a fare ciò!

Anche quando il computer IBM “Deep Blue”, l'11 Maggio 1997 mise in ginocchio il campione mondiale di scacchi Garri Kasparow, non si è trattato assolutamente di una vittoria sul cervello umano. I grandi calcolatori lavorano in modo limitato rispetto al nostro cervello di 1500 grammi. Col suo aiuto possiamo fare molto di più che giocare a scacchi: noi analizziamo l'andamento della borsa, proviamo momenti di gioia nell'osservare un dipinto, riportiamo in vita ricordi infantili attraverso piccole melodie, comprendiamo complesse costruzioni di frasi, scriviamo poesie, componiamo pezzi musicali, scegliamo da un menu con innumerevoli piatti quello più adatto a noi, inseriamo un filo nella minuscola cruna di un ago e possiamo allo stesso tempo sognare del futuro! Ed ogni secondo del nostro pensare cosciente, sentire ed agire viene gestito da questa geniale “centrale operativa chiamata cervello”.

- Il nostro cervello possiede oltre 100 miliardi di neuroni. Messi in fila coprirebbero una lunghezza di 500.000 km e basterebbero per 12 giri intorno alla terra!
- Circa 10 milioni in informazioni raggiungono il nostro cervello in un secondo, circa 100 miliardi nel corso di una vita mediamente lunga.
- Niente paura: siamo coscienti soltanto di 20 informazioni al secondo. Il resto rimbalza o finisce nel nostro inconscio!
- Ogni singola cellula nervosa è in grado, attraverso le sinapsi, di collegarsi con almeno 100.000/200.000 cellule nervose vicine.
- Oltre 1 miliardo di sinapsi garantiscono il collegamento tra le cellule nervose. Esse regolano il flusso di informazioni al cervello.
- La trasmissione dei loro impulsi avviene ad una velocità mozzafiato. I neuropscologi hanno misurato valori fino a 135 metri al secondo, ciò significa quasi 500 chilometri all'ora.

- Il numero dei possibili collegamenti tra tutte le cellule del cervello è superiore al numero degli atomi dell'intero universo!
- Gli impulsi elettrici vengono trasmessi da una cellula nervosa all'altra mediante sostanze chimiche - i cosiddetti neurotrasmettitori -.
- Ogni cellula nervosa possiede un trasmettitore ed una grande quantità di recettori attraverso i quali è in grado di ricevere le informazioni delle altre cellule nervose.

Le sostanze chimiche non giocano un ruolo importante solo nella trasmissione di informazioni. La chimica mette il suo zampino anche quando immagazziniamo le conoscenze acquisite nella memoria a lungo termine. Le proteine hanno la funzione di molecole della memoria al fine di immagazzinare informazioni per lungo tempo. Poiché con l'avanzare degli anni il nostro corpo produce sempre meno proteine, è comprensibile che gli anziani facciano sempre più fatica a tenere in mente informazioni recenti.

Chi pensa che apprendere significhi imparare a pensare, non ha capito niente! La moderna ricerca sul cervello e sull'intelligenza ci insegna che il nostro cervello non è solo la centrale del pensiero ma anche di tutti i processi di controllo!

Sia che cantiamo una canzone oppure guidiamo la nostra macchina, ogni volta nel nostro cervello ha luogo un fuoco d'artificio comunicativo tra milioni di neuroni ed intelligenze multiple, tra organi di senso, apparato motorio e sensazioni. Gli studiosi del cervello stimano che un uomo comune utilizzi solo il 10% dell'intero potenziale del suo cervello.

Niente paura, neanche voi durante l'insegnamento potete sempre e comunque far fronte alla geniale rete del cervello dei bambini. Più interruttori neurologici riusciamo ad attivare nel cervello di un bambino tanto più riusciamo a favorire un apprendimento e pensare interattivo.

Si apprende in modo effettivo ed ottimale quando possibilmente vengono attivati molti sensi ed entrambe le due metà del cervello in una produttiva simbiosi! Le funzioni delle due metà del cervello si collegano tra il sesto ed il nono mese di vita. Da questo momento immagazziniamo in modo duraturo quelle informazioni elaborate da entrambe le due metà del cervello. Per esempio, un bambino continuerà ad andare in strada, nonostante tutti i rimproveri. Non è per aver sentito parlare dei pericoli ma soltanto quando li avrà sperimentati e compresi modificherà il suo comportamento. E questo non vale solo per i bambini!

Nel nostro cervello avviene un fantastico scambio tra parte sinistra e parte destra, tra impressioni sensoriali e sensazioni, tra impulsi elettrici e sostanze chimiche, tra informazioni immagazzinate e nuove, e tra varie aree di intelligenza. Il cervello che lavora come una unità merita un apprendimento completo!

L'apprendimento, utilizzando una sola metà del cervello, costituisce un'offesa per ogni essere intelligente!

Non solo le nuove scoperte della ricerca sul cervello e sull'apprendimento, ma anche le crescenti caratteristiche comportamentali (disturbi nei movimenti, nella percezione e nella concentrazione) richiedono un ripensamento per quanto riguarda l'apprendimento. Un ripensamento che torni a rispettare il bambino nella sua interezza.

D'altro canto, il bambino raggiunge la scuola dell'infanzia pieno di curiosità.

Egli non appende le sue sensazioni al gancio del guardaroba insieme alla sua giacca, né attende con la testa vuota di essere riempito di sapere. Qualcuno preferirebbe mandare a scuola solo la testa, ma non dimenticate: ci arriva sempre il bambino intero!

I nostri bambini hanno bisogno più che mai che il loro pensare, sentire, sperimentare ed agire vengano stimolati. Le immagini artificiali dei media allontanano sempre più il concreto, "vero" movimento del bambino e del mondo. I nostri bambini hanno bisogno di molteplici esperienze personali, poiché l'afferrare che precede tutto il comprendere non può essere sostituito dai media e neanche dal computer.

I nostri bambini hanno bisogno di processi di apprendimento dove scoprire e sperimentare abbiano un ruolo dominante. Hanno bisogno di processi di apprendimento che colleghino in modo effettivo percezione sensoriale ed esperienza. I nostri bambini non possiedono soltanto capacità linguistiche e matematiche, possono fare molto più che parlare, far di conto e leggere. E i risultati della ricerca incoraggiano a seguire nuove vie dell'apprendimento: apprendere come un processo di maturazione complessivo che coinvolge lo spirito, il corpo e la psiche; quindi, come un gioco ad incastro costantemente in evoluzione tra esperienze sensoriali, capacità di pensiero, processi di movimento e sensazioni.

Promuovete un sistema di lavoro integrato sia a casa che nelle strutture pedagogiche.

Create angoli di lettura, laboratori di matematica, angoli di scrittura e stampa,

aule bricolage, e strutturate i giardini dove particolarmente i bambini delle città tornino ad imparare a seminare, a coltivare ed a raccogliere.

Ponetevi sempre la domanda, se siete all'altezza della varietà spirituale, psichica e fisica dei vostri bambini nel rispetto dei loro punti di forza e delle loro debolezze. Controllate quando e come supportare le varie aree di intelligenza ed un apprendimento globale e armonioso.

Le seguenti affermazioni chiave per un apprendimento globale vi saranno di aiuto:

- Scoprire e sperimentare con gioia e curiosità
- Scoprire e percepire il mondo con tutti i sensi
- Fare proprie concrete esperienze
- Creare luoghi di movimento, conoscere il tempo ed il luogo in modo movimentato
- Raggiungere un equilibrio con sé stessi e con l'ambiente
- Promuovere la concentrazione ed il rilassamento
- Sviluppare strutture per pensare, apprendere rispettando il cervello ed in modo armonioso
- Promuovere l'apprendimento differenziato e l'individualità
- Sviluppare collaborazioni educative, responsabilità personale e congiunta
- Apprendere con la testa, il cuore e la mano!!

3. Il cortile della scuola per la promozione della salute

Secondo un detto africano, è necessario un villaggio per crescere un bambino e farlo crescere sano. Ora è giunto il momento di allestire e attrezzare la “piazza del villaggio” della scuola per questo scopo. È necessario un cambio di paradigma pedagogico per l'uso degli spazi esterni della scuola: per una scuola dell'infanzia e primaria sana con un futuro.

Scuola sana. Diritti e obblighi dei bambini per lo stato e la società

Non c'è mai stata una generazione prima di noi che avesse a disposizione così tante conoscenze sulla salute, pubblicate anche nei media divulgativi. Ma non c'è mai stata una generazione prima della nostra che abbia ignorato questa conoscenza così spesso. Per esempio: quell'esercizio è importante per la propria salute e per quella dei bambini. Perché i genitori accompagnano in auto i figli lasciandoli proprio davanti alla scuola invece di lasciarli andare a scuola a piedi? Perché madri e padri alle dipendenze delle autorità preposte al traffico non garantiscono percorsi e piste ciclabili sicuri attorno alle scuole? Perché i responsabili dell'amministrazione locale trascurano la manutenzione dei cortili scolastici finché i bambini non richiamano l'attenzione su questi fallimenti con elenchi di firme, disegni e petizioni? Perché i colleghi docenti e i dirigenti scolastici non organizzano più tempo per l'esercizio, i giochi, le lezioni, le feste e le riunioni nel cortile della scuola, nonostante i bambini stiano a scuola tutto il giorno? Da queste domande si può vedere che ci sono ovviamente numerosi ostacoli sulla strada per fare una scuola sana.

Salute e resilienza

La nostra comprensione della salute è stata plasmata dagli studi di Aaron Antonovsky e dal suo concetto di salutogenesi (origine e mantenimento della salute) sin dagli anni '80. Le sue scoperte sono state incorporate in modo significativo nella "Carta di Ottawa" dell'OMS (WHO 1986). Non si tratta più di evitare la malattia (patogenesi), ma piuttosto di porsi la domanda: come mi mantengo in salute? Questa comprensione si basa sulla convinzione che ogni individuo possa giocare un ruolo attivo e prendersi cura della propria salute (salutogenesi).

Un prerequisito per prendersene cura è lo sviluppo di competenze di resilienza¹³. Queste competenze sono descritte nei cosiddetti "pilastri della resilienza": la convinzione personale di essere in grado di affrontare con successo i problemi attuali e futuri, di assumersi la responsabilità di sé e degli altri e di progettare e plasmare qualcosa insieme agli altri. L'acquisizione di queste competenze è legata al fare da soli, all'autonomia, alle esperienze di successo e al senso di efficacia. La cosa buona è che queste competenze non sono innate, ma possono essere trasmesse e apprese. Tuttavia, ciò richiede un insegnamento interdisciplinare combinato con metodi di insegnamento orientati all'azione, che possono quindi sviluppare il loro effetto in un quadro organizzativo scolastico favorevole alla salute e movimento. Questo supera di gran lunga le possibilità in tema di educazione alla salute. Quali sono le possibilità di costruire con successo una scuola sana per il futuro? Uno sguardo al tempo e allo spazio nel contesto della scuola può aiutare.

13 Sit 2008; Hellmreich [et.al.](#)2016

Tempo e spazio a scuola

I bambini attualmente trascorrono gran parte della loro vita in casa. La conseguente mancanza di esercizio è esacerbata dai lunghi periodi di sedentarietà e dal metodo predominante di insegnamento frontale. La crescente meccanizzazione e computerizzazione dei giochi per bambini, la digitalizzazione delle lezioni scolastiche e del tempo libero accelereranno questa tendenza. Le misure della pandemia da coronavirus hanno limitato ulteriormente la libertà di movimento. A causa dell'addomesticamento e dell'isolamento dell'infanzia, il gioco di strada scompare e i contatti sociali di molti bambini sono limitati. La mancanza di autonomia individuale porta ad una drastica riduzione del tempo trascorso all'aperto. Di conseguenza, il sovrappeso, l'obesità e il diabete mellito si sono diffusi epidemicamente tra i bambini e gli adolescenti. Studi internazionali¹⁴ si riferiscono ai benefici per la salute dello stare all'aperto per bambini e adolescenti. Quando si gioca all'aperto, si sviluppano più abilità cognitive, sociali ed emotive. L'influenza positiva sulla diminuzione dell'obesità è stata dimostrata¹⁵.

I risultati degli studi neurologici mostrano che gli scolari che trascorrono molto tempo all'aperto hanno un volume maggiore nelle regioni del cervello associate alle capacità cognitive. Inoltre, più tempo trascorrono all'aperto, maggiore è l'attività fisica osservata nei bambini e negli adolescenti. Una progettazione dei cortili scolastici varia e attenta alla natura e la permanenza didattica all'aria aperta sono strumenti efficaci con i quali la scuola può avere un effetto positivo sullo sviluppo cerebrale dei bambini.

Cortile scolastico: un malinteso

Il cortile della scuola è politicamente efficace: in senso positivo e negativo. I bisogni di movimento di bambini e adolescenti sono legati alla fame di diversità, varietà, sfida, eccitazione e di esperienze sensoriali. Il "porridge uniforme" offerto nella maggior parte dei cortili non è certo in grado di soddisfarli.

14 Dadvand, P./Pujol, J./Macià, D./et al.2018

15 Cleland, V./Crawford, D. / et al. 2008, 1685-1693



Foto 1 - Cortile asfaltato



Foto 2 - Giocare nella tristezza del cortile

Gli equipaggiamenti per gli spazi scolastici e i centri educativi (interni ed esterni) seguono i modelli razionalmente progettati e standardizzati: privi di fantasia, inefficaci, rivolti al passato.

Il movimento è una costante antropologica di sviluppo per i bambini. Gli adulti lo chiamano “impulso a muoversi”, in cui lo spazio e il tempo devono essere “sfogati”. Con movimenti incontrollati, non è possibile raggiungere l'integrazione sensoriale o lo sviluppo di competenze motorie. Questo rende il movimento una struttura igienica - un “movimento abortito”. Questo atteggiamento ha gravi conseguenze: per l'atmosfera, il successo dell'apprendimento nelle nostre scuole e la salute degli alunni.

Educazione motoria e cortile scolastico: compensazione per mancanza di esercizio fisico?

Dagli anni '80 i deficit sanitari e motori di bambini e adolescenti sono stati descritti come allarmanti in riviste specializzate in scienze dello sport, istruzione, pedagogia o pediatria e negli anni '90 vengono definiti come epidemia. La connessione tra mancanza di esercizio fisico e obesità è stata basata sull'evidenza per decenni con le statistiche dell'OMS. Dalla fine degli anni '60 lo sport a scuola è stato individuato come mezzo di compensazione delle sedute immobili dell'istruzione frontale. La quantità di tempo dedicata all'educazione motoria è di un paio d'ore la settimana, principalmente in palestra. Al netto del tempo per cambiarsi, per l'allestimento delle attrezzature, il team building, i richiami all'ordine, il controllo delle presenze, l'argomento della lezione, rimane un tempo di allenamento intenso tra 3-4 minuti per bambino (di solito è inferiore). Secondo gli standard dell'OMS, questo è ben lungi dall'essere sufficiente.

Alternative al cortile della scuola “sportivo”

I piccoli impianti sportivi classici orientati alle norme DIN nei cortili scolastici perpetuano il modello sportivo scolastico degli anni '60. Lasciano poco spazio per adattamenti alle nuove forme dell'attuale cultura del movimento. La domanda da porsi è: come i cortili scolastici possono essere preparati per il futuro? Le alternative naturali agli impianti sportivi standardizzati sono note in Germania dagli anni '80.



Foto 3 - Salto dall'alto in basso

Le proposte hanno anche trovato scarso accesso tra i progettisti di edifici scolastici. La cosiddetta “architettura pedagogica” lamenta la disattenzione verso il “terzo educatore” di Malaguzzi - ma il cortile della scuola rimane ancora nascosto (Roßmann, N., 2018). Una soluzione per compensare i deficit motori è la progettazione intelligente, ludica e orientata al movimento dei cortili scolastici. Solo allora il terzo educatore può avere effetto.

Cortile scolastico - gioco libero negli spazi residui?

Il cortile della scuola non è in cima all'agenda delle autorità competenti dei lavori pubblici.



Foto 4 - Strutture per lo sport a scuola trascurate

Alla fine del percorso progettuale, il gioco libero e lo spazio per sperimentare la natura troppo spesso “perdono la partita” contro lo spazio richiesto per l'accesso dei vigili del fuoco, per i cassonetti dei rifiuti e per i parcheggi degli insegnanti. Le caratteristiche di qualità per un cortile scolastico favorevole al movimento e le sue possibilità legate alla salute sono volatilizzate.

Il cortile della scuola - uno strumento di investimento per le capacità di resilienza

Gli studenti hanno bisogno di libertà, spazio per il design, lavoro autonomo, portata e libertà di azione per le proprie decisioni. La ricerca sulla salutogenesi e sulla resilienza parla della necessità di sperimentare l'efficacia; per esempio, attraverso la partecipazione alla progettazione degli spazi della scuola. Il processo pedagogico di progettazione e attuazione della partecipazione ha un effetto positivo duraturo sulla salute di bambini e adolescenti.

Partecipazione: metodo pedagogico per la promozione della salute

Pertanto, per una scuola sana con un futuro, una buona regola da applicare è la seguente: la partecipazione degli alunni alla progettazione degli spazi scolastici è un principio di politica pedagogica e educativa. Il cortile della scuola come strumento didattico offre un ampio raggio di possibilità per attuare forme di partecipazione alla pratica scolastica quotidiana che coinvolgono tutte le discipline. Sfortunata-

mente, la partecipazione alla progettazione dei cortili scolastici avviene (quando prevista) troppo spesso come uno sforzo *tantum* e ad intervalli irregolari. Ciò ne stravolge e vanifica gli obiettivi e non è utile per lo sviluppo della capacità di resilienza, delle competenze sociali e di cittadinanza attiva.

È necessario apprendere i metodi per la partecipazione alla progettazione del cortile scolastico.¹⁶

La partecipazione è un metodo il cui successo dipende dalle capacità di tutti i soggetti coinvolti. La partecipazione alla progettazione e all'implementazione funziona se le persone che la praticano (come conduttori/facilitatori) sono dotate delle competenze necessarie attraverso una formazione specifica. I valori della politica educativa e sanitaria inclusi nel processo di partecipazione richiedono che ogni bambino della scuola primaria o da adolescente vi abbia partecipato almeno una volta. Pertanto, è necessaria un'integrazione concettuale e curricolare dei processi di pianificazione e attuazione nella vita scolastica di tutti i giorni.¹⁷

4. Attività fisica e sedentarietà¹⁸

La pandemia globale di inattività

Come è ormai ampiamente riconosciuto, una adeguata attività fisica ed una ridotta sedentarietà ha effetti positivi sulla prevenzione di molte importanti malattie (malattie cardiovascolari, molti tipi di tumore, malattie respiratorie croniche, obesità, diabete, demenze, depressione e altre malattie fisiche e mentali) la riduzione della mortalità, il miglioramento degli aspetti cognitivi e dell'apprendimento, il miglioramento del benessere e della qualità della vita. Nonostante questa conoscenza, la maggior parte delle persone non svolge sufficiente attività fisica. In Italia solo un adulto su 3 ed un adolescente su 10 raggiungono i livelli di attività fisica raccomandati per la sua salute. La nostra quotidianità è, infatti, sempre meno attiva: lavoro meno faticoso e più sedentario, gli elettrodomestici nel lavoro domestico, l'auto e gli altri mezzi per il trasporto. Inoltre gli ambienti urbani spesso presentano degli ostacoli ad una vita fisicamente attiva come sovraffollamento, traffico intenso, mancanza di marciapiedi di piste ciclabili, spazi verdi poco accessibile e mancanza di strutture ricreative/sportive.

La maggior parte delle persone ha poco tempo, trascorre molto tempo al lavoro

¹⁶ cfr cap. 4

¹⁷ cfr cap. 6

¹⁸ Contributo di Sara Dalla Torre * e Laura Biasi * Giovanni Gallo Medico di salute pubblica. * Scuola di Specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva, Dipartimento di Scienze Cardio-Toraco-Vascolari e Sanità Pubblica, Università degli Studi di Padova

o a scuola, si muove in macchina e spesso preferisce intrattenimenti sedentari televisione, computer, videogiochi e telefonini.

La scuola è la principale causa di inattività fisica e sedentarietà dei bambini. I bambini sono a scuola anche fino a 30 ore la settimana e fino al 92% di questo tempo è sedentario, trascorso ascoltando le lezioni o facendo i compiti al banco. Gli studi che hanno analizzato l'intensità dell'attività fisica nel corso della giornata, hanno confermato che le lezioni in classe sono il periodo più sedentario e meno attivo della giornata di un bambino o di ragazzo.

Trasformare una situazione di rischio in una opportunità di salute è una strategia semplice e molto efficace.

Alla maggior parte dei bambini oggi mancano il tempo ed i luoghi per giocare liberamente in particolare all'aperto e nella natura.

4.1 Benefici dell'attività fisica e della riduzione della sedentarietà

La sedentarietà e livelli non adeguati di attività fisica, come tutti ormai sanno, sono causa di molte importanti malattie inoltre determinano un accelerato invecchiamento, un aumento della mortalità prematura con riduzione della speranza di vita e di vita in buona salute.

La sedentarietà e l'inattività fisica sono due distinti fattori di rischio i cui effetti si possono sommare per effetto di interazione anche complesse.

Nel *Riquadro 1* riportiamo i benefici di una adeguata attività fisica e di una ridotta sedentarietà come sono espressi dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Organizzazione Mondiale della Sanità: benefici di una adeguata attività fisica e di una ridotta sedentarietà.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara che un'attività fisica regolare può:

- migliorare l'idoneità muscolare e cardiorespiratoria
- migliorare le ossa e la salute funzionale
- ridurre il rischio di ipertensione, malattia coronarica, ictus, diabete, vari tipi di cancro (compreso il cancro al seno e al colon) e depressione

- ridurre il rischio di cadute e fratture dell'anca o vertebrali
- aiutare a mantenere un peso corporeo sano.

Nei bambini e negli adolescenti, l'attività fisica migliora:

- forma fisica (fitness cardiorespiratorio e muscolare)
- salute cardiometabolica (pressione sanguigna, dislipidemia, glucosio e insulino-resistenza)
- salute delle ossa
- risultati cognitivi (rendimento scolastico, funzione esecutiva)
- salute mentale (riduzione dei sintomi della depressione)
- ridotta adiposità (sovrappeso e obesità)

Negli adulti e negli anziani, i livelli più elevati di attività fisica migliorano:

- rischio di mortalità per tutte le cause
- rischio di mortalità per malattie cardiovascolari
- ipertensione
- tumori sito-specifici incidenti (vescica, mammella, colon, endometriali, adenocarcinoma esofageo, tumori gastrici e renali)
- diabete di tipo 2
- prevenzione delle cadute
- salute mentale (riduzione dei sintomi di ansia e depressione)
- salute cognitiva
- dormire
- le misure di adiposità (sovrappeso e obesità)

Per donne in gravidanza e dopo il parto

L'attività fisica conferisce i seguenti benefici per la salute materna e fetale, con un ridotto rischio di:

- preeclampsia,
- ipertensione gestazionale
- diabete gestazionale (ad esempio riduzione del rischio del 30%)
- aumento di peso gestazionale eccessivo
- complicazioni nel parto
- depressione postparto
- complicazioni neonatali

e l'attività fisica non ha effetti negativi sul peso alla nascita o un aumento del rischio di natimortalità.

Rischi per la salute del comportamento sedentario

L'evidenza mostra che una maggiore quantità di comportamento sedentario è associata ai seguenti risultati di cattiva salute.

Nei bambini e negli adolescenti:

- aumento dell'adiposità (aumento di peso)
- salute cardiometabolica peggiore, ridotta fitness
- comportamento pro-sociale ridotto
- durata del sonno ridotta

Negli adulti:

- mortalità per tutte le cause, mortalità per malattie cardiovascolari e mortalità per cancro
- incidenza di malattie cardiovascolari, cancro e diabete di tipo 2.

Molti sono i meccanismi attraverso i quali l'aumento dell'attività fisica e della sedentarietà migliorano la salute.

Di seguito accenniamo solo ai principali tra questi meccanismi:

- l'aumento del consumo calorico, che può contribuire alla riduzione del peso ad alle patologie ad esso correlate.
- l'azione antinfiammatoria ed antiossidante, ad esempio attraverso il rilascio di miochine (es. interleuchina 6) o l'aumento dei meccanismi di ossidazione intracellulare, riducendo i processi infiammatori di lungo termine che intervengono nello sviluppo di molte malattie non trasmissibili: cardiopatie, tumori, diabete, demenza, ecc.
- la riduzione della resistenza all'insulina, che diminuisce il rischio di diabete e tumore al seno, al colon, al pancreas e all'endometrio.
- Il miglioramento della funzione endoteliale, che limita il processo aterosclerotico e riduce l'incidenza di molte malattie cardiache e cerebrovascolari.
- il rafforzamento della funzione immunitaria che, tra l'altro, si esprime attraverso un aumento dei natural killer, importanti nel controllo delle infezioni e nella riduzione delle neoplasie.

4.2 Stare all'aperto aumenta l'attività fisica e riduce la sedentarietà

Come è facile intuire ed è confermato dalle evidenze scientifiche stare all'aperto, in particolare in ambienti naturali, aumenta i livelli di attività fisica. Secondo la letteratura, quando i bambini sono all'aperto svolgono dalle due alle tre volte l'attività fisica rispetto agli ambienti chiusi.

Questi aumenti si verificano nei due sessi, nelle diverse età ed in diversi contesti come scuola/scuola materna, doposcuola, fine settimana.

Uno studio ha rilevato che, in un ambiente esterno, la probabilità di fare attività moderata o vigorosa (MVPA) aumenta dall'1,3% al 12,4%, sia nei mesi estivi che in quelli invernali e per ogni ora al giorno trascorsa all'aperto, i bambini accumulano 7 minuti aggiuntivi di attività fisica moderata o intensa (MVPA). Anche nei ragazzi più grandi ogni ora in più di tempo all'aperto aiuta a raggiungere l'attività prevista dagli standard minimi

Alcuni studi hanno evidenziato che anche le lezioni di educazione fisica svolte all'aperto sono più attive di quelle svolte in palestra.

I risultati che si ottengono passando più tempo all'aperto permangono nel tempo; infatti, il tempo trascorso all'aperto è predittivo di livelli più elevati di attività fisica moderata o intensa (MVPA) a distanza di tre anni, così come di una minore prevalenza di sovrappeso, con importanti implicazioni per la salute pubblica, vista la bassa percentuale di adolescenti che soddisfa le attuali raccomandazioni di attività fisica.

Inoltre, i benefici dell'attività fisica sono dose-dipendenti ovvero all'aumento dell'attività aumentano gli effetti positivi, quindi più ci si muove meglio è. Però occorre considerare che l'efficacia incrementale è maggiore per le persone che si muovono poco, ovvero sono quelle più inattive che hanno i migliori benefici anche solo con un piccolo aumento del movimento.

Occorre infatti considerare che molti specialisti ed organizzazioni sanitarie affermano che se anche le raccomandazioni non sono pienamente soddisfatte, importanti benefici per la salute possono essere raggiunti con livelli di attività relativamente più piccoli: il passo iniziale da una vita sedentaria a un certo grado di attività è il passo più importante e significativo.

Lo stare all'aperto, in particolare in un ambiente "naturale" come un giardino scolastico, è quindi importante perché è fortemente correlato alla riduzione delle malattie, al miglioramento della salute ma anche allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento.

Trasformare i cortili scolastici rendendo disponibili le opportunità dei luoghi naturali, come il bosco, il prato, la spiaggia, la campagna o gli elementi naturali -come la terra, l'erba, gli alberi, i cespugli, l'acqua, la sabbia, i sassi, gli oggetti naturali sciolti ed altro ancora, possano consentire ai bambini anche un'acquisizione "naturale" di competenze attraverso attività laboratoriali strutturate oltre che aumentare il gioco libero ed il movimento.

4.3 Conclusioni

La scuola, anche a causa di città 'ostili' nei confronti dell'infanzia, è divenuta la principale causa di ridotta mobilità e di maggior tempo passato all'interno dei bambini (attività didattiche, trasporto casa scuola, compiti a casa).

Trasformare una situazione di rischio in una opportunità di salute è un metodo semplice e molto efficace per prevenire molte importanti e gravi malattie e migliorare sensibilmente la salute dei bambini e delle persone.

Migliorare i cortili scolastici inserendo elementi naturali costituisce il contesto

ideale per aiutare “tutti” i bambini a passare più tempo all’aperto e raggiungere i livelli di attività necessari ed i conseguenti benefici. Infatti, la frequenza scolastica è, indipendente dal genere, dalla classe socioeconomica e dall’etnia e i bambini vanno a scuola per molti anni e per molte ore al giorno.

Il contatto con la natura che si può avere in una scuola può permettere che i bambini, in particolare attraverso l’outdoor education ed il gioco, possano acquisire una profonda consapevolezza e sperimentare una significativa “connessione” con essa, migliorare la loro salute e l’apprendimento. Questo è tanto più importante, non solo quanto più è continuo, ma anche quanto è più precoce: i primi 1000 e 2.000 giorni di vita di un bambino sono cruciali per il suo sviluppo.

Inoltre, fermi restando i benefici per la salute dei bambini, vi sono importanti evidenze che passare più tempo all’aperto aumentando il movimento migliora i risultati scolastici e l’acquisizione di molte competenze chiave per l’apprendimento permanente, aiutando la scuola a raggiungere meglio il suo specifico obiettivo.

Alcune indicazioni prevedono che i bambini debbano trascorrere almeno 1.000 ore all’anno all’aperto, meglio se impegnati in attività di movimento e a contatto con la natura.

Per facilitare il raggiungimento di questo risultato, cruciale per l’apprendimento e la salute, si raccomanda che:

- i cortili siano trasformati in giardini scolastici ricchi di verde ed elementi naturali, stimoli all’apprendimento, al gioco e al movimento;
- un bambino possa trascorrere almeno 30 minuti e meglio 60 minuti all’aperto durante l’orario scolastico: ricreazione (attività strutturata o gioco libero), outdoor education, pause attive, frequenza di aree verdi di prossimità, ed altro ancora;
- un bambino nei primi 1000 e 2000 giorni di vita possa trascorrere il maggior tempo possibile all’aperto, in ogni stagione ed in ogni condizione, non estrema, di clima e tempo atmosferico;
- i cortili-giardini scolastici rimangano aperti oltre l’orario scolastico mettendo in atto specifiche modalità come già realizzato in molte situazioni internazionali e nazionali.

Corrispondenza con gli autori Gallo Giovanni: gallogiovanni.md@gmail.com

La cultura del gioco

Abstract

Cortili e giardini rappresentano tutt'ora una "terra incognita" per molti amministratori e operatori scolastici pur a fronte degli evidenti effetti positivi sul benessere e sulla crescita dei bambini e degli adulti. Il cortile scolastico raramente viene considerato come ambiente di apprendimento e spazio pedagogico; viene spesso relegato a semplice contenitore delle attività ricreative in contrasto alle attività "serie" che si svolgono all'interno delle aule scolastiche. Dimenticando che il gioco è un potente strumento di apprendimento (il primo praticati dai bambini), che il movimento e l'attività fisica sono essenziali nello sviluppo equilibrato del bambino, che lo spazio esterno consente innumerevoli attività educative e formative come ogni altro spazio didattico. La mancata attenzione alla funzione e qualità pedagogica del cortile di scuola si riflette nella sua organizzazione. È spesso uno spazio indifferenziato, dove le superfici naturali vengono sacrificate a favore di pavimentazioni impermeabili, al massimo arredato con giochi da "catalogo" senza alcuna idea o disegno progettuale. Questo capitolo richiama le esperienze dei lettori nella propria infanzia, il loro processo di crescita e i giochi a cui hanno giocato. È un modo per comprendere l'importanza del gioco, delle emozioni vissute nell'attività ludica, delle relazioni sociali e infine dello sviluppo delle nostre competenze come cittadini nella società. Vengono sottolineati i diritti dei bambini, che sono riconosciuti e richiesti a livello nazionale e internazionale. Le capacità di autoprotezione associate al gioco libero o guidato daranno uno sguardo critico alle restrizioni iperprotettive con cui la nostra società interrompe, impedisce e rovina il gioco dei bambini.

The culture of play

Abstract

Courtyards and gardens still represent a “terra incognita” for many school administrators and staff despite the evident positive effects on children and adult well-being and growth. The school courtyard is rarely considered as a learning environment and pedagogical space. It is often relegated to a mere container for recreational activities in contrast to the “serious” activities that take place in the classrooms, forgetting that play is a powerful learning tool (the first activity practiced by children), that movement and physical activity are essential for the development of balance for the child, that the outdoor space allows countless educational and training activities like any other educational spaces. The lack of attention to the function and pedagogical quality of the schoolyard is reflected in its organization. It is often an undifferentiated space, where natural surfaces are sacrificed in favor of waterproof flooring, at most furnished with play and game material selected from “catalogues” without any ideas of planning or design. This chapter recalls the readers’ experience of their childhood, their growing up and the games they played. It is a way to understand the importance playing, of the emotions experienced playing, of social relationships and finally of the development of our skills as citizens in our society. Children’s rights, recognized and required nationally and internationally, are highlighted. The self-protective skills associated with free or guided play will take a critical look at the overprotective restrictions with which our society interrupts, impedes, and spoil children’s play.

1. Link infanzia

Ricordare i nostri momenti d'infanzia aiuta a capire la differenza tra noi e i bambini di oggi, sempre più protetti e sempre meno autonomi.

Nei nostri incontri con genitori, insegnanti, operatori, iniziamo spesso con il 'link infanzia', chiedendo di ripescare dalla memoria la loro vita bambina: dalle loro narrazioni emergono alcuni tratti comuni. Quasi sempre vengono ricordate situazioni di gioco all'aperto, per strada, in cortile, nella natura: giochi inventati, esplorativi, avventurosi, che includevano il saltare, rotolare, correre, arrampicare, costruire. Il ventaglio delle emozioni e delle sensazioni provate è sempre ampio. Dominano il senso di libertà, l'allegria, l'appartenenza, l'amicizia, lo spirito di avventura, la complicità, la sfida, la paura da vincere. Ricordare la propria infanzia aiuta a guardare da un'altra prospettiva ciò che stiamo pensando e facendo per il 'presunto bene' di bambini e ragazzi.

Il "quadrato" delle emozioni – Link infanzia



Figura 1 – quadrato delle emozioni o nuvola di parole

Come funziona il link infanzia¹⁹:

¹⁹ Fonte: Raymond Lorenzo, La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità, Eleuthera Edizioni. Questa attività è stata condotta insieme a Raymond Lorenzo nel corso post-lauream "Azione locale partecipata e sviluppo urbano sostenibile" presso l'Università IUAV di Venezia e riproposta, per la sua efficacia, nei percorsi formativi rivolti al mondo della scuola, dell'educazione e della salute.

- Richiamare esperienze significative della propria infanzia: luoghi, situazioni, attività, attori – Dove? Quando? Cosa? Con chi? Quali emozioni?
- Comunicare le memorie e le immagini all'interno del gruppo di lavoro
- Estrapolare le caratteristiche di luoghi e situazioni, analizzarle e identificarle secondo criteri qualitativi (esempio: giochi con regole, giochi di autocostruzione; role-play; giochi di sfida...)
- Riflettere sui cambiamenti in atto che influenzano le opportunità per bambini e adulti di vivere, oggi, esperienze comparabili
- Identificare alcune caratteristiche degli spazi scolastici e urbani più conviviali ed eventualmente più eco-sostenibili.

Alla luce di centinaia di testimonianze raccolte, condivise e analizzate, possiamo qui riassumere tre benefici importanti di cui le nostre generazioni potuto godere, cosa che oggi non accade per la maggior parte dei nostri figli e nipoti.

1. Libertà di giocare e gioco libero. Non solo in età prescolare, ma anche durante le scuole elementari e medie, abbiamo avuto la possibilità e la libertà di dedicare tempo al gioco, senza alcuna direzione da parte degli adulti. Nel gioco abbiamo sperimentato la sfida, verso noi stessi e verso gli altri, abbiamo fronteggiato e risolto problemi, stretto amicizie, rafforzato il legame con i fratelli grandi e piccoli, forte ma non esclusivo o escludente, abbiamo condiviso scelte. Abbiamo inventato e simulato situazioni, costruito regole insieme ai compagni di giochi, esplorato e fatto piccole (per noi grandi) scoperte; abbiamo fatto esperienze con tutti i sensi, incluso il senso cinestetico, abbiamo preso coscienza di noi stessi e del mondo. Abbiamo dominato e superato paure, abbiamo imparato a riconoscere e controllare le emozioni. Libertà di giocare, perché si sceglieva liberamente di farlo. Gioco libero, perché auto-organizzato, senza bisogno di figure adulte. Un potentissimo strumento di apprendimento autentico.

2. Zona di sviluppo prossimale. Abbiamo avuto quasi tutti la fortuna di vivere situazioni di gioco (e non solo) in due “zone di sviluppo prossimale” (cfr Lev Vygotsky), ovvero in due ambienti nei quali si svolgevano attività che non saremmo stati in grado di svolgere da soli o con coetanei, ma che abbiamo potuto sperimentare grazie alla collaborazione e all'aiuto spontaneo di bambini e ragazzi più grandi (esperti): l'ambiente familiare, che comprendeva in genere più fratelli e sorelle di varia età e l'ambiente di gioco fuori – dal cortile condominiale alla strada, dal campo

dell'oratorio a qualche misterioso luogo abbandonato - che poteva comprendere gruppi anche molto numerosi di età e genere diverso. Abbiamo potuto sperimentare attività che non avremmo fatto giocando solo con coetanei, come saltare dall'alto verso il basso, andare in bici senza le rotelle di aiuto, lanciare con la cerbottana con lo scopo di centrare un bersaglio, e molto altro. I più grandi, e poi noi con i più piccoli, creavano le condizioni, davano informazioni 'on demand', offrivano strumenti per rendere fattibili imprese che sembravano al di fuori della nostra portata; creavano ciò che viene definito "scaffolding" (Jerome Bruner), quella impalcatura di suggerimenti, condizioni e aiuti che ci hanno permesso di crescere, senza che ci fosse un adulto che spiegasse per filo e per segno cosa e come fare. Quindi meno istruzioni e più scambio tra pari, nella comune condizione di essere bambini e ragazzi dotati di uno spazio-tempo da 'autogestire'. Nelle esperienze di progettazione partecipata cui abbiamo partecipato come attori e come conduttori, abbiamo osservato come le "zone di sviluppo prossimale" e il continuo esercizio di scaffolding siano dei motori generativi di apprendimento per tutti e di sviluppo di competenze altrimenti fuori della portata dei bambini di oggi.

3. Spazio e Tempo. Lo spazio a disposizione per giocare si dilatava negli anni, secondo un andamento a spirale che rendeva sempre più ampio l'orizzonte di vita. Uno spazio in movimento, nel quale abbiamo imparato ad orientarci. Lo spazio diviene luogo, acquisisce senso, nel momento in cui viene esplorato, agito. Le passeggiate esplorative a percorso variabile, il 'girovagare', senza uno scopo preciso, ha allenato e affinato la percezione visiva, olfattiva, sonora ... Crescendo, è aumentato il grado di autonomia e di indipendenza, man mano che l'esplorazione faceva conoscere i luoghi, identificare punti di riferimento anche molto personali, inclusi 'spazi sociali', non soltanto fisici, che davano sicurezza. Il tempo del gioco è speciale: si dilata e sembra eterno; quando il gioco finisce sembra un lampo, una frazione di attimo.

Riteniamo questi benefici strategici, pur avendone trascurato molti altri, per comprendere l'abisso che separa la condizione della nostra infanzia con quella di oggi. Non è nostalgia del passato, né desiderio di riavvolgere il film degli ultimi 50 anni. In gioco ci sono i diritti dei bambini a crescere, ad "avere la propria botta", cioè a misurarsi con ed esplorare il mondo.

"I bambini sono fatti per giocare ed esplorare per conto loro, in autonomia dagli adulti. Per crescere hanno bisogno di libertà; senza, soffrono. L'impulso a giocare liberamente è fondamentale, biologico. Soffocarlo non ucciderà il corpo fisico come succederebbe senza cibo, aria o

acqua, ma uccide lo spirito e arresta lo sviluppo mentale. Se giocano liberamente, i bambini imparano a fare amicizia, a superare le paure, a risolvere problemi e, in generale, ad assumere il controllo della propria vita". (...)

*"Nella nostra cultura odierna, genitori e adulti vari sono iperprotettivi, quando si tratta degli eventuali pericoli che i bambini corrono giocando. Sottovalutiamo moltissimo la loro capacità di badare a sé stessi e di avere (buon) giudizio. Da questo punto di vista, ci distinguiamo da (...) tutte le culture tradizionali in cui i bambini giocavano liberamente. Tale sottovalutazione diventa una profezia che si avvera da sola: privando i bambini della libertà, li priviamo anche delle opportunità indispensabili a imparare il controllo del proprio comportamento e delle proprie emozioni."*²⁰

Il gioco ha una funzione pedagogica fondamentale e basilare, è autoformazione, è imparare facendo, è scuola di convivenza civile e di democrazia. Ma per giocare liberamente, oltre che lavorare sulle nostre paure, e fare chiarezza sui fondamenti dell'educazione, dobbiamo creare le condizioni affinché sia possibile. Ripensando ai tempi e agli spazi di vita, a casa, a scuola, in città.

2. Il diritto al gioco

La convenzione ONU sui diritti per l'Infanzia e l'Adolescenza (CRC) approvata il 20 novembre 1989, ratificata in Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991, costituisce un punto di riferimento del quale ogni Paese dovrebbe tenere conto nelle politiche, e nelle conseguenti pratiche, che riguardano l'infanzia. Non si tratta solo di protezione, di advocacy: i contenuti della convenzione affrontano questioni strategiche, che hanno a che fare con il riconoscimento dei bambini come soggetti (e non come oggetti d'amore) ai quali vanno garantiti i diritti di essere ascoltati, di esprimersi liberamente, di partecipare alle scelte che li riguardano, di crescere e di stare bene. Una vera e propria rivoluzione! Infanzia deriva dal latino "infans": letteralmente significa "muto", che non può parlare. Per molto tempo il bambino è stato considerato una persona 'in divenire', un soggetto che 'non è ancora'. Se il termine originario si riferiva al breve periodo tra la nascita e l'acquisizione della facoltà di parlare, l'infanzia comprende un tempo molto più lungo. Ma nel sentire comune i bambini hanno continuato ad essere considerati privi di parola, ovvero privi del diritto di esprimersi e di essere ascoltati: perfetti e invisibili.

Mentre i bambini devono essere liberi di esprimersi, liberi di giocare e di partecipare. La pratica di questa libertà presuppone l'esistenza di tempi e di spazi per poterla esercitare!

²⁰ Peter Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, 2015

Ci sono quattro articoli Convenzione che mettono in chiaro la dimensione dei bambini come soggetti attivi, come persone portatrici di interessi e di esigenze.

- L'articolo 12 afferma il principio di partecipazione: tutti i bambini, le bambine, ragazzi e le ragazze hanno il diritto di essere ascoltati e la loro opinione deve essere presa in debita considerazione
- L'articolo 13 stabilisce che i bambini hanno diritto alla libertà di espressione per mezzo delle parole, della scrittura, dell'arte e di ogni altro mezzo espressivo (...)
- Secondo l'articolo 15 gli Stati riconoscono i diritti dei bambini alla libertà di associazione e alla libertà di riunirsi pacificamente.
- L'articolo 31 è importante per la sua portata innovatrice nella gestione degli spazi pubblici: i bambini hanno diritto al riposo e al tempo libero, hanno diritto di giocare e partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica (...)

Punti qualificanti sul diritto dei bambini al gioco libero ²¹

- a) La pianificazione comunale:** gli enti locali rivestono un ruolo centrale e importante per dare concretezza al diritto al gioco che andrebbe garantito (per legge). Infatti, coerentemente con gli obblighi di cui all'articolo 31, la pianificazione pubblica deve dare la priorità alla creazione di ambienti che promuovono il benessere del bambino. Dovrebbero valutare la tipologia e la fornitura di giochi e strutture ricreative per garantire la parità di accesso per tutti i gruppi di bambini, anche attraverso la valutazione degli effetti nell'uso da parte degli stessi. Al fine di rendere gli spazi pubblici accessibili e a misura di bambino, ovvero a misura di tutti, occorre prendere in considerazione, tra l'altro: disponibilità di parchi inclusivi, centri sociali, sportivi e campi da gioco che siano sicuri e accessibili a tutti i bambini;
- creazione di un ambiente di vita sicuro per il gioco libero, compresa la progettazione di zone in cui i giocatori, pedoni e ciclisti hanno la precedenza;
 - facilità di accesso alle aree verdi curate, ampi spazi aperti e naturali per il

²¹ Cfr Commento n. 17 articolo 31 CRC 1989. IL Commento, pubblicato nel 2013, è stato tradotto in italiano grazie all'Associazione Lunghi – Libera Università del Gioco nel 2021 e pubblicato con il contributo della Regione Emilia Romagna nella brochure "Il diritto dei bambini al gioco". Il testo è scaricabile al link <https://www.lunghi.it/wp-content/uploads/2022/01/Commento-Generale-17.pdf>.

gioco e la ricreazione, con un sistema di trasporto sicuro, conveniente e accessibile;

- misure stradali, compresi i limiti di velocità, i livelli di inquinamento, incroci scolastici, semafori, e misure calmanti per garantire i diritti dei bambini a giocare in sicurezza all'interno delle loro comunità locali;
- attività culturali dedicate e convenienti per i bambini di tutte le età e di tutte le comunità, tra cui il teatro, la danza, la musica, mostre d'arte, librerie e cinema. Tale disposizione dovrebbe comprendere le opportunità per i bambini di produrre e creare le proprie forme culturali, nonché l'esposizione di attività prodotte dagli adulti per i bambini.

b) Scuole: gli ambienti educativi dovrebbero svolgere un ruolo importante tanto quanto gli enti locali in adempimento agli obblighi di cui all'articolo 31, tra cui:

- Organizzazione dell'ambiente fisico: gli Stati parti dovrebbero mirare a garantire la fornitura di un adeguato spazio interno ed esterno per facilitare il gioco, movimento, performance, teatro, durante e in prossimità dell'orario scolastico; vanno promosse le pari opportunità a giocare per tutti; le scuole devono essere dotate di servizi igienici adeguati per i ragazzi e le ragazze, di campi da gioco, spazi aperti per il gioco libero e attrezzature sicure e adeguatamente e regolarmente ispezionate; attrezzature e spazi studiati per consentire a tutti i bambini, compresi i bambini con disabilità, di partecipare equamente; spazi aperti che offrono la possibilità per tutte le forme di gioco; localizzazione e progettazione di aree di gioco con protezione adeguata e con il coinvolgimento dei bambini nella progettazione e nella realizzazione.
- Ritmizzazione della giornata: il regolamento scolastico, compresi compiti a casa, dovrebbe garantire tempo adeguato durante il giorno per garantire che i bambini abbiano sufficienti opportunità per il riposo e il gioco, in funzione della loro età e le esigenze di sviluppo;
- Curriculum della Scuola: in linea con gli obblighi di cui all'articolo 29 riguardante gli obiettivi della formazione, il tempo-scuola e lo sviluppo di competenze devono essere organizzati nell'ambito della programmazione educativa e scolastica in modo tale da permettere ai bambini di imparare, partecipare e svolgere attività culturali e artistiche, tra cui musica, teatro, letteratura, poesia e arte, così come gli sport e giochi;
- Pedagogia educativa: gli ambienti di apprendimento devono essere attivi e

partecipativi ed offrire, soprattutto nei primi anni, ma non solo, le attività ludiche e forme di impegno.

c) Formazione e capacity-building: Tutti i professionisti che lavorano con o per i bambini, o il cui lavoro genera impatti sulla vita dei bambini (funzionari di governo a scala nazionale, regionale, locale, pedagogisti, educatori, operatori sanitari, assistenti sociali, pediatri, progettisti e architetti, urbanisti, ...), dovrebbero ricevere una formazione sistematica e permanente sui diritti umani dei bambini, compresi i diritti sanciti dall'articolo 31. Tale formazione dovrebbe includere una guida su come creare e sostenere ambienti in cui i diritti di cui all'articolo 31 possono essere più efficacemente realizzati da tutti i bambini.

Si tratta di un passaggio strategico, vista anche la palese, diffusa, cronica e spesso colpevole inadempienza rispetto a quanto previsto dalla Legge 176/91 riscontrabile ad ogni scala. Il concetto di capacity-building riporta al processo di valorizzazione e di 'emersione' di risorse, capacità e competenze spesso già presenti che attendono di essere 'riconosciute' per raggiungere forme di apprendimento 'collettivo', sistemico, generativo.

3. Diritti negati in nome della sicurezza

I costi per la comunità

Quanto costa non intervenire oggi e quanto è costato e costa alla comunità il non avere fatto niente o poco finora? Sappiamo da almeno 20 anni che i costi della salute pubblica sono aumentati sensibilmente a causa della mancanza di una adeguata attività motoria e delle sue conseguenze.

Aumentano anche gli infortuni a scuola: le cause prevalenti²² sono soprattutto scivolamenti e inciampamenti, movimenti scoordinati e passi falsi, che procurano fratture e contusioni di mani e polsi e lussazioni di caviglie. Sono i tipici infortuni che accadono quando i bambini non hanno sviluppato competenze di auto-protezione perché poco consapevoli del proprio corpo e privi di quelle coordinate ed esperienze che alimentano il loro spazio interno e lo mettono in connessione con quello esterno. Meno ricco è lo spazio interno, meno si è in grado di apprendere, capire ed affrontare ciò che sta accadendo, stare e interagire con gli altri, sviluppare competenze collaborative e di problem solving.

In Gran Bretagna è stato stimato un aumento della spesa pubblica pari al 70% tra

22 <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/news-ed-eventi/news/news-dati-inail-scuola-2019.html>

il 2007 e il 2015 e oltre il 140% entro il 2025 ²³ a causa dei cambiamenti degli stili di vita che si riflettono sull'infanzia.

Focalizzare l'attenzione sui costi economici forse può risultare più convincente per chi continua con cieca ostinazione ad affrontare i problemi dalla parte sbagliata e, di conseguenza, a prendere decisioni che, a tutti gli effetti, si presentano come veri e propri boomerang.

“[...] È doveroso ammettere che la paura e l'ansia del controllo a tutti i costi abbia avuto la meglio nel corso degli ultimi 30 anni a questa parte, e si è fatto di tutto per eliminare o limitare al massimo ogni rischio in molti ambienti di vita di bambini e adulti. Tutto ciò in nome di una sicurezza che assomiglia sempre di più ad assenza totale di rischio piuttosto che ad una serie di condizioni affinché i rischi possano essere gestiti.” ²⁴

L'adozione di normative sulla sicurezza non deriva soltanto da intenti di prevenzione degli infortuni e di salvaguardia della salute delle persone secondo paradigmi superati, ma anche da paure, ansie, misure di autotutela. A monte sta una definizione sbagliata del problema: è più appropriato sviluppare competenze per saper fronteggiare i rischi e riconoscere i pericoli (risk literacy) o tentare, come da norma e da prassi, l'impresa impossibile di eliminare ogni rischio?

Il capitolo 5 “Rischio e Sicurezza” approfondisce questo tema cruciale a partire dai concetti di rischio e pericolo, la cui interpretazione ha condizionato e sta condizionando l'approccio normativo alla sicurezza. Il compendio di norme esistenti, infatti, si fonda sulla “sicurezza passiva”: creiamo condizioni di vita, di lavoro, di mobilità ‘sicuri’; qualora si incontrino situazioni definite di pericolo, viene prescritto un divieto (di accesso, di gioco). Le stesse assicurazioni scolastiche, insieme alle Reti di scuole per la sicurezza, salvo eccezioni, operano in questa cornice, “formando” i responsabili della sicurezza a riconoscere e circoscrivere i pericoli che spesso si concretizzano in lunghi elenchi di divieti: “non fare”, “non andare”, “non saltare”, “non giocare”. L'INAIL (istituto nazionale infortuni sul lavoro) da qualche anno mostra timide aperture favorendo, in alcune realtà locali, lo sviluppo di competenze di auto-protezione nei bambini. L'approccio della Scuola in Movimento è orientato alla “sicurezza attiva”: rendere i bambini autonomi e competenti. Nel contesto internazionale europeo ed extra europeo (Germania, Svizzera, Regno Unito, Austria, Paesi nordici, Giappone, ...) è un modello consolidato da anni.

²³ Studio Foresight, 2007 in OECD, Health at a Glance: Europe 2010

²⁴ Lorenzo Vascotto, Rischio, pag. 87, in (a cura di Monica Guerra), FUORI Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura, Franco Angeli, 2019

Partecipazione e cittadinanza attiva

Abstract

Uno dei cardini dell'Agenda 21, ovvero l'agenda di impegni per uno sviluppo sostenibile nel XXI secolo, sottoscritta nel Summit della Terra a Rio de Janeiro nel 1992, è la partecipazione alla governance, l'apertura dei processi decisionali a partire dalle comunità locali²⁵. La scuola, assieme alle amministrazioni locali, può giocare un ruolo determinante per educare e praticare la sostenibilità. La sfida è aperta: città come Laboratorio educativo, dove bambini e ragazzi si possono misurare e confrontare sul campo, per esplorare e capire il mondo circostante, per provare ad ipotizzare dove sta andando, per sentirsi capaci di cambiarlo, anche a piccoli passi. In questo capitolo viene stabilito il collegamento tra partecipazione e scuola. Partiamo dal presupposto che sia nota l'area di conflitto nella nostra società che può sorgere con la partecipazione dei cittadini a decisioni politiche, regionali o municipali. Il modello Moving School 21 illustra le modalità con cui si possono acquisire le competenze richieste per la partecipazione. Questo è un compito educativo della scuola in linea con i curricula nazionali. Attraverso l'esempio della partecipazione di bambini, insegnanti e genitori alla progettazione e riqualificazione del cortile scolastico, viene mostrato come e con quali metodi si apprende la partecipazione, si acquisiscono le abilità e si praticano e si trasmettono i comportamenti salutari, sociali e democratici associati.

25 Cfr Capitolo 28 "Iniziativa delle amministrazioni locali a supporto di Agenda 21" (https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/vari/agenda21_cap28.pdf). La cifra "21" anteposta a "Moving School", che invita la scuola al movimento, è un richiamo all'Agenda 21, al tema della sostenibilità e della partecipazione attiva dei cittadini. Nel 2015 a Barcellona è stata sottoscritta l'Agenda 2030, che riprende i contenuti di Agenda 21 (di fatto non raggiunti) e li traduce in 17 macro-obiettivi che guidano un programma di azione con 169 traguardi da raggiungere entro il 2030. Il Modello Moving School 21 si riconosce, in particolare, negli obiettivi 3 (salute e benessere), 4 (istruzione di qualità) e 11 (città e comunità sostenibili).

Participation and active citizenship

Abstract

One of the cornerstones of Agenda 21, or the agenda of commitments for sustainable development in the 21st century, signed at the Earth Summit in Rio de Janeiro in 1992, is participation in governance, the opening of decision-making processes starting from the local communities. The school, together with local administrations, can play a decisive role in educating and practicing sustainability. The challenge is launched: cities as educational laboratories, where children and young people can measure themselves and share ideas in the field, explore and understand the surrounding world, try to hypothesize where it is going and feel capable of changing it, even in small steps. This chapter establishes the connection between participation and school. We start from the assumption that the area of conflict in our society that can arise with the participation of citizens in political, regional, or municipal decisions is known. The Moving School 21 model illustrates the ways in which the skills for participation can be acquired. This is an educational task of the school in line with national curricula. Through the example of the participation of children, teachers and parents in the design and redevelopment of the school yard, it is shown how and with which methods participation can be learned, skills acquired, and the associated healthy, social and democratic behaviors are practiced and passed on.

1. Gli strumenti della Partecipazione

Partecipazione in retrospettiva: quello che volevamo una volta

Per definirsi “sostenibile” un’azione non deve solo riferirsi alla tutela dell’ecosistema, delle risorse naturali o dell’ambiente. Deve contemporaneamente soddisfare requisiti ambientali, sociali ed economici e tener conto delle loro reciproche relazioni. Riferirsi alla sostenibilità nelle azioni che si mettono in campo significa quindi operare prendendo in considerazione la vivibilità degli spazi, la realizzabilità degli interventi e la giustizia sociale. Il processo partecipato, il confronto e la valutazione degli interventi non è quindi solo uno strumento operativo ma un’affermazione di principio, di valore, di cura.

Nel 1994 ad Aalborg (Danimarca) si è tenuta la prima Conferenza europea delle Città sostenibili, che ha dato vita alla “Carta delle Città europee per un modello urbano sostenibile”, sottoscritta da scienziati, governanti, cittadini, che descrive i requisiti minimi ed i fattori di successo del processo di costruzione delle Agende 21 locali.²⁶

L’A21 locale prevede l’attivazione e la gestione di un processo partecipato, che si realizza tramite gruppi di lavoro tematici e prevede diverse fasi: analisi, programmazione, attuazione e monitoraggio.

Il successo di un’Agenda 21 locale si misura sulla qualità del processo di partecipazione (Chi partecipa? Come? Perché?) e sui possibili cambiamenti che ne derivano e che riguardano: la qualità dell’ambiente urbano, la coesione e l’integrazione sociale, la mobilità, i comportamenti e gli stili di vita, la capacità generativa di “capitale sociale” e di nuovi apprendimenti, l’apertura dei processi decisionali, un approccio sistemico e intersettoriale ai problemi e al governo della città. Una buona agenda 21 locale dovrebbe implicare un cambiamento anche

²⁶ Le principali componenti che costituiscono i “requisiti minimi” e i “fattori del successo” del processo di costruzione dell’Agenda 21 Locale sono:

- il coinvolgimento di diversi attori;
- la volontà e motivazione del governo e delle strutture pubbliche locali;
- la strutturazione di forme di progettazione partecipata;
- la consultazione permanente;
- la disponibilità d’informazione e l’attività di diagnosi;
- la visione strategica e i Target;
- la costruzione di un Piano d’azione integrato;
- la capacità d’attuazione e di monitoraggio.

nell'organizzazione dell'amministrazione e del modello di management pubblico.



Figura 1 - schema della sostenibilità

L'educazione secondo il modello della sostenibilità ha costituito uno degli ambiti più interessanti e significativi per la sperimentazione, ormai consolidata, di metodi e contenuti innovativi per la didattica nella scuola.

Le esperienze si sono moltiplicate soprattutto nel corso degli anni '90, in maniera spontanea o strutturata, grazie a proposte e progetti promossi da Associazioni quali Legambiente, WWF, Arciragazzi, e alle spinte dei Ministeri all'Ambiente e alla Pubblica Istruzione (*La città dei ragazzi, Riprendiamoci la città, A scuola da soli, Consigli Comunali dei Ragazzi*).

Una spinta importante alla sperimentazione era arrivata grazie alla Legge 285/1997 ed al Premio *Città sostenibili delle bambine e dei bambini*, purtroppo congelato ormai da diversi anni.

Il significato condiviso dell'educazione ambientale può essere riassunto nei 4 punti seguenti:

1. unisce conoscenze, valori e comportamenti e mira a generare la consapevolezza della coerenza tra l'agire e il sapere, ponendo attenzione a come si sceglie e all'assunzione di responsabilità

2. opera su problemi rilevanti a livello locale, parte dal vissuto di bambini e ragazzi, e implica stretti rapporti tra scuola e territorio
3. è innovativa sul piano metodologico perché favorisce apprendimenti e compiti autentici, affrontando problemi interdisciplinari in una dimensione di ricerca vera e aperta (spirito esplorativo, lavoro sul campo, relazione insegnamento/apprendimento, flessibilità)
4. ha come obiettivo la costruzione di una mentalità capace di pensare per relazioni e di ispirare le proprie azioni al “senso del limite”, adottando una visione sistemica dell’ambiente.²⁷

Partecipazione da un punto di vista pedagogico

I percorsi di educazione ambientale hanno spesso messo in campo metodi di lavoro innovativi, caratterizzati dalla centralità degli allievi, veri protagonisti attivi e costruttori del loro sapere, e dall’approccio trasversale alle discipline.

Le esperienze più significative hanno un tratto comune: il focus sull’ambiente di vita dei soggetti coinvolti. L’obiettivo di “formare” una mentalità ecologica non poteva che partire dall’esperienza vissuta da bambini e ragazzi.

Per un educatore, ma anche per un urbanista o architetto, è fondamentale interrogarsi sul significato di mentalità ecologica. Con il nostro comportamento, singolo e associato, abbiamo la possibilità di incrementare o diminuire gli equilibri dinamici dell’ambiente in cui viviamo, di orientare la nostra vita verso uno sviluppo, o meglio, una società *sostenibile*, oppure navigare a vista e rischiare di andare alla deriva. Significa rapportarsi costantemente con il mondo vicino e lontano nel quale si vive, essere consapevoli che la *relazione* è la base fondamentale di qualsiasi sistema, ambientale o sociale che sia. In modo particolare è importante la *qualità* della relazione e delle dinamiche di trasformazione/evoluzione, nelle quali ognuno può e deve (principio di responsabilità) giocare un ruolo attivo, mettendo in campo i propri saperi, esigenze, attese. In questo senso l’ambiente, il luogo di vita, diviene “ambiente di apprendimento permanente” (long life learning) per tutti (bambini, ragazzi, educatori, tecnici, amministratori).

La spinta motivazionale ad agire, partecipare, progettare è tanto più alta quanto più sono tangibili i risultati possibili, che devono essere concreti e visibili: condizio-

²⁷ Cfr “L’educazione ambientale nella normativa della scuola italiana”, Informambiente Comune di Padova, 2001)

ne sine qua non di successo ed efficacia educativa dei percorsi attivati.

I bambini, i ragazzi, e noi con loro, devono “mettersi in gioco”, in modo tale da poter sviluppare qualità dinamiche: spirito d’iniziativa, indipendenza, responsabilità, capacità di scegliere, organizzare, confrontarsi, ascoltare, rispettare gli altri.

Gli allievi si configurano come protagonisti del proprio itinerario di scoperta-conoscenza dell’ambiente a partire dallo spazio vissuto, dalle emozioni, fino a scoprire una chiave di accesso alla realtà attraverso linguaggi a loro propri. L’approccio cognitivo si esplica secondo tre livelli che stanno in relazione di circolarità: la *conoscenza* degli elementi, relazioni, meccanismi che caratterizzano l’ambiente (attività *sull’ambiente*); l’*esperienza* diretta sul campo (l’attività *nell’ambiente*); i *comportamenti* e conseguentemente i valori da proporre e da cambiare (attività *per l’ambiente*).

Ritengo importante sottolineare un mutamento intercorso negli ultimi anni, poiché rappresenta una netta evoluzione nell’impostazione di percorsi di educazione ambientale e alla partecipazione e nei paradigmi cui in passato si è ispirata.

*“Per i soggetti che si occupano di ambiente e di educazione, è in corso un mutamento che viene definito gergalmente come passaggio dall’ambiente alla sostenibilità. Al di là dei termini questo cambiamento produce una tensione verso questioni e azioni che vanno oltre la relazione educativa e che attengono alle dinamiche complesse tra soggetti umani (individui, organizzazioni, istituzioni, ecc) e sistemi naturali. La complessità delle questioni in gioco è tale per cui diventa obiettivo prioritario da perseguire la ricerca di alleanze per pensare e per fare”.*²⁸

Le azioni di governo e trasformazione del territorio (ambito tecnico, politico, amministrativo), di sensibilizzazione nei confronti dell’ambiente, di promozione di comportamenti e stili di vita sostenibili (ambito educativo e formativo) richiedono, per la loro progettazione e realizzazione, il contributo di più soggetti.

Partecipazione nella prospettiva della politica educativa

Questa citazione ci permette di focalizzare l’attenzione sulle seguenti questioni:

- la necessità di lavorare insieme, con l’interazione tra più soggetti: scuola, amministrazioni locali, enti e associazioni, professionisti, aziende socio-sanitarie locali, superando la tendenza ancora diffusa all’autoreferenzialità sia nella scuola, che in altri contesti;

²⁸ Boris Zobel, “Cambiare insieme: scoprire risorse dell’altro e proprie potenzialità” in “Progettazione e partecipazione”, Quaderno n. 2 di Formazione Ambiente, Legambiente, novembre 2001

- l'importanza di considerare punti di vista diversi (ciascuno è portatore di conoscenze, esigenze, esperienze, sogni). Sapere esperto e sapere laico si incontrano e si arricchiscono a vicenda, un intreccio che porta a sviluppare competenze di “capacitazione”, ovvero generative di cambiamento;
- l'importanza del contesto sociale ed economico, oltre che ambientale: l'ecologia ha a che fare anche con le nostre menti, oltre che con l'ambiente, naturale o artificiale che sia;
- l'importanza del metodo di lavoro -configurato come un sistema aperto che vede nel processo partecipativo il cardine principale- dentro e fuori la scuola.

Emerge in tutta evidenza che educare alla sostenibilità diviene *un ambito privilegiato di ricerca e di formazione* sia per i docenti, sia per gli allievi, sia per i formatori, insieme ad altre componenti presenti nel territorio che possono essere coinvolte, in qualità di interlocutori, di partner, di co-progettisti.

Una scuola che sceglie di includere un profilo di sostenibilità nella propria offerta formativa deve riflettere e ridefinire il proprio ruolo, sia nell'organizzazione interna, sia nei confronti del contesto territoriale dove si trova per costruire, davvero, una comunità educante.

Un management “direttivo” e poco incline all'ascolto è poco compatibile con un approccio di questo tipo.²⁹

“Il modo in cui una scuola è gestita ed organizzata crea un ambiente più o meno favorevole allo sviluppo del capitale umano degli studenti e degli stessi insegnanti.

La qualità del management scolastico diventa fattore determinante per il miglioramento degli apprendimenti e volano di sviluppo dei sistemi educativi”.³⁰

2. Educazione alla cittadinanza attiva e partecipazione

Nel paragrafo precedente abbiamo cercato di descrivere il percorso di evoluzione dell'educazione ambientale -orientata a creare una mentalità “ecologica” e sviluppare il principio di responsabilità nei confronti dell'ambiente- *versus* l'edu-

29 Nell'osservatorio “privilegiato” del corso post-laurea “Azione locale partecipata e sviluppo urbano sostenibile” -ora Master ProPart- presso l'Università IUAV di Venezia abbiamo avuto modo di studiare, ma anche di partecipare, a progetti di educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva negli ultimi 20 anni. Abbiamo potuto osservare come, a fronte di una elevata motivazione, alcune esperienze, partite con potenzialità eccellenti, siano implose a causa dello scollamento tra chi dirige/governa e gli attori; in altri casi, l'obbligo a partecipare imposto dall'alto, se pur con le migliori intenzioni, ha generato reazioni di demotivazione e sfiducia sulla realizzabilità di iniziative delle quali venivano condivisi gli obiettivi.

30 Angelo Paletta, Università Alma Mater, Bologna

cazione alla sostenibilità, orientata a migliorare la qualità della vita delle persone e degli spazi nei quali esse vivono e interagiscono.

La dimensione sociale assume rilevanza tanto quanto quella ambientale. Diventano strategiche la costruzione di una visione condivisa e la traduzione di obiettivi in azioni concrete capaci di produrre cambiamento: nell'ambiente fisico, nei comportamenti, nella qualità degli apprendimenti, nell'organizzazione.

Educare alla sostenibilità non può prescindere dall'educare alla cittadinanza attiva e quindi dall'attivazione di processi di azione locale partecipata, dentro e fuori la scuola.

In questa prospettiva, la scuola non è solo un ente erogatore di un servizio, così come l'allievo non è solo un fruitore: tutte le componenti (dirigenza, personale docente e non docente, allievi, genitori) sono attori che svolgono un ruolo all'interno della "comunità educante" cui appartengono.

Il ruolo chiave dell'insegnante è facilitare processi di apprendimento. L'allievo diviene protagonista nella costruzione di saperi e competenze.

Il bambino è un soggetto attivo

*"L'infanzia non è mai detta da sé, ma da altri, è più oggetto che soggetto di un discorso. Il termine "infante" deriva da in-fari (colui che non può parlare), dove una parte, l'incompetenza linguistica, designa il tutto (...). Crescendo l'infante si trasforma però da parlato in parlante, da desiderato in desiderante. E viene comunque il momento (che sarebbe da celebrare nella comunità) in cui diviene titolare, in prima persona, dei diritti e dei doveri che gli competono"*³¹

L'infanzia è una costruzione sociale definita in maniera diversa da ciascuna cultura nel tempo e nello spazio. Ogni società crea, dunque, una sua rappresentazione. La rappresentazione dell'infanzia serve a collocare questa in una zona che confermi e riproduca alcune certezze dell'età adulta.

Questa funzione appare oggi ancora più forte e ci rimanda l'immagine di una società pervasa dal timore che qualcosa sfugga al controllo e al dominio:

"i bambini sono sempre più virtuali e sempre meno inaspettati. Sono incasellati, disturbano sempre meno il funzionamento delle nostre città, sono sempre meno un "rumore" che ci impedisce di sentire i messaggi canalizzati dai media".³²

In controtendenza con un sentire ancora diffuso, viene riconosciuto un nuovo

31 Silvia Vegetti Finzi, docente di psicologia dinamica

32 La Cecla F., "Perfetti e invisibili", Skira editore, 2000

ruolo ai bambini nella società.

*“Nei new social childhood study che riguardano l’infanzia si tende a considerare il bambino come un soggetto attivo, con una sua personalità, i suoi desideri e la sua capacità di agire come attore sociale tra gli altri.”*³³

Questa capacità di agire nel contesto sociale si esprime principalmente attraverso due strumenti che i bambini utilizzano – in tutte le culture, in ogni tempo – per rapportarsi al mondo degli adulti: trasgredire (ai divieti) e negoziare (tempi e spazi) pur all’interno di un sistema di limiti definito (dalla società, dalla famiglia).

È da questi presupposti che si delinea negli anni ’80 un modo diverso di concepire l’infanzia e il bambino, come soggetto competente *hic et nunc*, qui e ora (human being , not human becoming). Competenza che riguarda il suo vissuto, la sua visione del mondo, il suo punto di vista altro (non incompiuto). È questa una condizione sine qua non per uscire dall’invisibilità (urbana) e, forse, per contribuire a rendere la città più vivibile per tutti. Lavorare con i bambini assume dunque un significato rilevante per la riappropriazione dell’identità e degli spazi anche da parte dell’adulto. Il rapporto inter-generazionale e inter-culturale è forse la chiave di volta per la costruzione di una nuova cittadinanza, che accogla e non discrimini, che riconosca ruoli ed esigenze di tutti, a partire da quelli dei bambini.

Il bambino e la partecipazione

*“Dare ascolto ai bambini e prendere sul serio quel che hanno da dire non è mai stato un tratto distintivo nei rapporti interpersonali, né delle società così come sono organizzate”*³⁴.

La Convenzione sui Diritti per l’Infanzia, approvata nel 1989, riconosce i bambini come **sogetti di diritto**, in modo particolare l’Articolo 12 sancisce il diritto del bambino di esprimere le sue opinioni e che queste vengano prese debitamente in considerazione.

L’articolo 12 della Convenzione sottolinea che tutti i bambini:

- sono capaci di esprimere opinioni
- hanno il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni
- hanno il diritto ad essere ascoltati su tutte le questioni che li riguardano

³³ Pecoriello A., in “Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana”, Alinea editore, 2007

³⁴ Gerison Landsdown (anno...), Consulente sui diritti dei bambini

- hanno il diritto a essere presi in considerazione.

La Convenzione indica 4 elementi fondamentali nell’approccio alle politiche e all’interazione con i bambini:

1. *Miglior interesse* dei bambini: deve essere la pietra di paragone e confronto
2. *Partecipazione*: per poter stabilire il miglior interesse, ai bambini e ai ragazzi va chiesto il loro punto di vista, che deve essere seriamente considerato
3. *Non discriminazione*: a tutti i bambini devono essere date pari opportunità
4. *Sopravvivenza e sviluppo*: lo sviluppo va inteso in senso quantitativo e qualitativo.

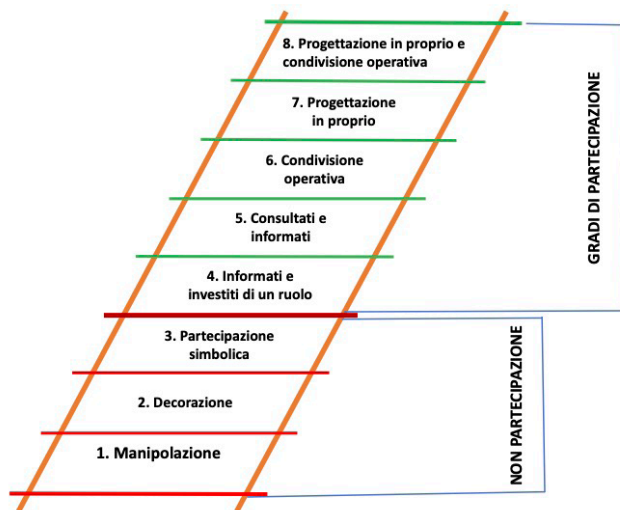


Figura 2 – La scala della partecipazione

La scala della partecipazione è una metafora che aiuta a comprendere il modo in cui può essere intesa la partecipazione degli attori a progetti che li riguardano, mettendo in luce il passaggio dal cittadino utente/fruitore al cittadino attore coinvolto dall’inizio del processo alla decisione finale.³⁵

La progettazione partecipata – o azione locale partecipata – è un metodo di

³⁵ La metafora della scala è presa a prestito da uno studio sulla partecipazione degli adulti (Arnstein, 1969). Roger Hart ha riadattato il diagramma prendendo in considerazione i bambini come attori nel processo partecipativo. <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/02/Hart-Scala-Partecipazione.pdf>

lavoro che considera di fondamentale importanza l'*interazione* con i diversi attori presenti in un dato contesto di intervento per la conoscenza del problema e per la definizione delle soluzioni appropriate da adottare.

L'interazione deve coinvolgere possibilmente i *destinatari* degli interventi e tutti coloro che sono portatori di *vincoli* e *risorse* per la riuscita del progetto (chi lavora o studia e chi abita nell'area, gli amministratori pubblici, gli operatori che realizzano gli interventi, chi ha a cuore il problema).

I contesti di applicazione del metodo possono essere di *diversa natura e scala*: dalla scuola al quartiere, dal quartiere alla città, dalle politiche settoriali.

3. Interventi e sguardi settoriali vs un approccio integrato. Fare sinergia

Nel corso di questi anni, abbiamo avuto modo di analizzare e confrontare varie esperienze e buone pratiche realizzate sulla spinta di programmi e progetti nazionali e internazionali di promozione dei diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.

Per l'Italia sono stati presi in considerazione progetti riguardanti ³⁶:

- Spazi: cortili scolastici, parchi gioco, contesto urbano
- Mobilità: Pedibus, bicibus, scarpe blu
- Salute e motricità: progetti per promuovere il movimento quotidiano a scuola (pause e lezioni in movimento)
- Cittadinanza: CCR – Consigli Comunali dei Ragazzi, Adotta la tua città
- Ambiente: Green School – Green city, Impronta ecologica, Agenda 21 locale

Abbiamo identificato tre tipi di approccio:

1. Approccio *tecnico* orientato alla trasformazione degli spazi: caratterizzato da proposte e interventi gestiti da esperti esterni alla scuola che hanno ascoltato i bambini ed hanno interpretato le loro idee (programmi di solito offerti da

³⁶ Riferimenti: L. 285/1997 Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza, L. 328/2000 Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali - Piani di Zona, Città educative, Città sostenibili, Città amiche delle bambine e dei bambini, Città Sane, PEDIBUS, UNICEF Sindaco amico dei bambini, Agenda 21 locale; analisi e ricerche sono state svolte nell'ambito del corso post laurea "Azione locale partecipata e Sviluppo urbani sostenibile" (2000-2014) e di programmi Intensivi Erasmus realizzati in partenariato con 5 università europee (Berlino, Praga, Gand, Bath) sono state confrontate varie esperienze e buone pratiche.

Enti Locali nell'ambito delle politiche educative – esempi di “partecipazione progettata” come scelta politica locale)

2. Approccio *pedagogico* orientato agli apprendimenti, al riconoscimento dei bisogni e dei diritti dei bambini: caratterizzato da proposte e interventi di esperti coadiuvati da docenti della scuola centrati sui bisogni dei bambini, sulla loro tutela, sull'apprendimento (cfr Città educative, UNICEF, ...)
3. Approccio *integrato* orientato alla dimensione educativa ed agli spazi di vita dei bambini (scolastici, urbani): caratterizzato dall'integrazione di salute, apprendimento, partecipazione e progettazione per ripensare insieme tempi e spazi della scuola e del contesto urbano con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita dei bambini (quindi di tutti), e dall'introduzione della valutazione nei processi attivati.

Gli approcci *tecnico* e *pedagogico* generalmente avevano come promotori singole istituzioni/enti, spesso esterni alla scuola: il Comune (Consigli Comunali dei ragazzi, Sindaco amico dei Bambini, Agenda 21 locale, Piani Regolatori “partecipati”, Pedibus), Associazioni quali Legambiente, Arciragazzi, WWF (Adotta la città, Impronta ecologica, Educazione ambientale, ...). In questi casi la formula più diffusa prevede l'intervento di esperti esterni che operano direttamente con i bambini – la scuola assume un ruolo di supporto – includendo a volte la formazione per gli insegnanti.

L'approccio *integrato* si riferisce a progetti e iniziative costruite in partenariato, spesso in rete, che vedono la scuola protagonista o co-protagonista fin dalla fase di costruzione delle proposte, assieme agli enti locali, Aziende Socio Sanitarie Locali, associazioni, università, centri di ricerca. Sono esperienze più complesse, ma spesso più ricche negli esiti concreti che hanno prodotto.

Impressiona la varietà e la quantità di esperienze (si veda ad esempio il repertorio di esperienze pubblicate dal Ministero dell'Ambiente in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti); ciò che risulta in generale carente è la mancanza di monitoraggio e di valutazione sistematica di quanto realizzato. Vi sono progetti che lasciano tracce solo dentro le persone che vi hanno partecipato.

Le *criticità* più diffuse sono:

- Estemporaneità (esperienze che si aprono e si chiudono senza esiti tangibili)
- Coinvolgimento virtuale dei partecipanti (primi 3 o 4 ‘gradini’ scala partecipazione)

- Limitata coerenza tra obiettivi/interventi/realizzazioni
- Settorialità (spesso è mancata una visione d'insieme)
- Relazione debole tra politiche locali e interventi realizzati.

Partecipazione – una (prima) conclusione

Sappiamo che la discussione sulle opportunità e sulle forme di partecipazione deve continuare e non è (di gran lunga) finita. Abbiamo spiegato il motivo: la partecipazione è un processo complesso in cui gli interessi in conflitto devono essere armonizzati sempre e ancora. Qui rappresentiamo chiaramente gli interessi dei diritti dei bambini e degli adolescenti.

Per uscire dall'estemporaneità, da “esercizi di stile”, o da iniziative puramente “performative”, occorrono le Politiche, occorre favorire un sistema di “alleanze” tra istituzioni, definire i ruoli, ottimizzare le competenze, evitando sovrapposizioni e superando lo scoglio dell'autoreferenzialità.

Trasferendo queste riflessioni al tema della costruzione di un profilo di sostenibilità della scuola e della comunità educante, occorre partire dalla domanda: “chi fa la scuola?”



Figura 3 – Chi fa la scuola?

La figura vuole mettere in evidenza che la scuola non è fatta solo dei muri che contengono un edificio e delle persone che stanno proprio interno come fruitori o come erogatori di un servizio. Ci sono molti soggetti che concorrono, in modo più o meno consapevole, a “fare la scuola”. Occorre uscire dalla separazione tra

erogatore e fruitore, occorre riconoscere il ruolo di altri soggetti ed istituzioni che, spesso, già interagiscono con la scuola. Occorre abbatterli, i muri, soprattutto quelli mentali. Perché, come trattato in varie parti in questo libro, l'ambiente educativo non ha confini.

Il rapporto della scuola con il contesto è strategico: costruire alleanze, aprirsi al territorio, può rafforzare il ruolo della scuola come punto di riferimento, e attivare sinergie generative di capitale sociale e di miglioramento della qualità della vita.

Rischio e sicurezza

Abstract

Un bambino è caduto. Il ginocchio sanguina. Piange e viene consolato da genitori, insegnanti ed educatori. Viene medicato. Ora inizia la ricerca del colpevole. Va forse ritenuto responsabile il Comune, che ha competenze di gestione di un parco giochi o di un cortile scolastico dove il bambino si è ferito? L'educatrice, l'insegnante, ha mancato ai suoi doveri di controllo? Forse è colpa di un altro bambino? Gli adulti dovrebbero ricordarsi che in gioventù avevano spesso un cerotto sul ginocchio. I bambini di oggi sono più delicati, più soggetti a ferite o forse più maldestri? Perché i genitori di oggi si preoccupano così tanto alla minima ferita dei loro bambini? Una volta che le lacrime si sono asciugate, gli adulti continuano a discutere, rimproverando quelle che, secondo loro, sono le persone responsabili. Nel capitolo vengono trattati significati e differenze tra pericolo e rischio. La conoscenza di questa distinzione è importante per sviluppare la gamma di attività in una scuola in movimento secondo il concetto di Moving School 21. Sono ben note le paure di genitori, insegnanti ed educatori per gli incidenti. Queste paure limitano la libertà di movimento degli studenti, la loro curiosità per le cose nuove e il senso per l'impegno con l'ambiente e il loro corpo. La capacità di apprendere e assorbire, la fiducia in sé stessi e infine lo sviluppo dei riflessi di autoprotezione ne soffrono. Ci si chiede criticamente se le restrizioni, i divieti e la mancanza di stimoli nel cortile della scuola non ostacolano piuttosto che promuovere lo sviluppo dei bambini. Vengono inoltre discusse le attuali disposizioni normative che regolano l'attività motoria, il gioco libero e lo sport a scuola e la responsabilità degli insegnanti per la supervisione.

Risk and safety

Abstract

A child fell. The knee is bleeding. He cries and is comforted by parents, teachers, and educators. He is taken care of. Now the search for the culprit begins. Should the Municipality, which has responsibility for managing a playground or schoolyard where the child was injured, be held responsible? Did the educator, the teacher, fail in her supervisory duties? Maybe it's another child's fault? Adults should remember that in their youth they often had a plaster on their knee. Are today's children more delicate, more prone to injury or perhaps clumsier? Why do today's parents worry so much at the slightest injury to their children? Once the tears have dried, the adults continue to argue, scolding those who, in their opinion, are the responsible people. The chapter discusses the meanings and differences between danger and risk. Knowledge of this distinction is important for developing the range of activities in a moving school according to the concept of Moving School 21. The fears of parents, teachers and educators about accidents are well known. These fears limit students' freedom of movement, their curiosity for new things and their sense of engagement with the environment and their body. The ability to learn and absorb, self-confidence and ultimately the development of self-protective reflexes suffer. One critically wonders whether restrictions, prohibitions, and lack of stimulation in the schoolyard hinder rather than promote children's development. The current regulatory provisions regulating physical activity, free play and sport at school and the responsibility of teachers for supervision are also discussed.

1. Rischio e pericolo

Quando gli adulti si occupano della situazione dei bambini, si focalizzano soprattutto sui momenti di pericolo derivanti da giochi, strade, percorsi pedonali o da altre persone. In particolare, quando si tratta di parchi giochi, si fa riferimento a potenziali situazioni di pericolo, siano esse reali o inventate.

Qualsiasi proposta circa la definizione di spazi di gioco e movimento per bambini e giovani, viene influenzata dai possibili rischi e pericoli ad essa collegati. Questa focalizzazione sui rischi da parte di genitori, insegnanti, educatori e responsabili, pone l'attenzione sul modificato rapporto tra adulti e bambini.

Il forte aumento di famiglie con un solo figlio determina che i bambini siano dipendenti direttamente dall'interazione con i loro genitori. Da qui aumenta l'importanza di spazi per il gioco ed il movimento nelle strutture pedagogiche pubbliche e private.

La qualità di questi spazi è decisiva per la cultura del movimento nella nostra società. Purtroppo, anche questi spazi vengono spesso identificati come luoghi a rischio, dove dominano i divieti piuttosto che le opportunità d'uso.

Bisogna considerare che genitori e bambini hanno percezioni e idee completamente diverse su sicurezza, rischio e pericolo. Le ricerche dimostrano che i giudizi su gioco e movimento, gioco autonomo e forme di gioco autoregolate, spesso sono diametralmente opposte.

Il fatto che i genitori esprimano ad insegnanti, educatori ed istituzioni pedagogiche il loro punto di vista (pauroso) su rischi e pericoli, dà loro una forte influenza sull'allestimento di spazi ludici e di movimento.

Il problema è che genitori ansiosi, per la loro forte influenza sulla politica locale, la pianificazione di scuole e parchi gioco pubblici, hanno prevalso in passato con le loro rappresentazioni di rischi e pericoli, contribuendo così ad impedire l'attuazione di forme di gioco libero ritenuto fondamentale dalle ricerche e dalle pubblicazioni in campo pedagogico educativo.

I cortili scolastici ed i parchi gioco pubblici appaiono a bambini e giovani così noiosi, che essi preferiscono rifugiarsi nei loro mondi virtuali. Contro questa deriva esiste un solo mezzo: la partecipazione di bambini e giovani nel disegnare il loro mondo ed i loro spazi di gioco e movimento.

I cortili scolastici ed i parchi gioco devono essere progettati e realizzati con la

partecipazione di bambini e giovani.

In una società democratica la partecipazione dei cittadini è un elemento basilare. Nel curriculum scolastico questo viene definito “responsabilità sociale” (cittadinanza).

La partecipazione viene considerata alla base di una società matura.

Come nel mondo, politico, anche nel contesto pedagogico, esiste una lunga tradizione di partecipazione sociale.

A questo proposito esistono esperienze ed esempi, come pure metodi testati e risultati attendibili, che vengono presentati in questo libro.

Sicurezza tra rischio e pericolo: “ognuno ha diritto alla propria botta!”

Occorre innanzitutto chiarire la differenza tra rischio e pericolo. Il rischio presuppone un’azione che può comportare conseguenze a chi la compie o ad altri. Il rischio che i bambini si facciano male dipende dalle loro competenze e dalla percezione di tali competenze da parte degli adulti. Un comportamento iper-protettivo, accompagnato da ansia e paura, viene trasmesso al bambino, che inibirà la sua voglia di provare un’esperienza. I pericoli sono invece imprevedibili, dipendono da condizioni oggettive inaspettate e vanno trattati come tali: se non si fa nulla per impedirli, i costi (per la salute, economici, sociali, ambientali) saranno molto alti.

Nei corsi di formazione esploriamo gli spazi insieme agli insegnanti, chiedendo loro di individuare problemi, pericoli e fattori di rischio, di fotografarli, mapparli e motivarli. Vengono frequentemente segnalati come pericoli: le radici degli alberi (si può inciampare), i sassi (si possono tirare o ingoiare), gli scalini e i dislivelli (si può saltare e cadere), le recinzioni basse (si possono scavalcare, si può essere importunati da mal intenzionati), panchine e arredi non fissati a terra (si possono spostare), il fango (sporca e può far scivolare). La lista continua secondo questo filo rosso, che si traduce in un sostanziale Divieto di Giocare Liberamente o di svolgere altre attività all’aperto.

Eppure, il rischio che i bambini si facciano male si può valutare e calcolare e i bambini sono in grado di fronteggiare la maggior parte dei rischi, se sviluppano competenze motorie di auto-protezione e di equilibrio. I rischi si trasformano in opportunità.

“(…) Nel corso degli ultimi 30 anni a questa parte, si è fatto di tutto per eliminare o limitare al massimo ogni rischio in molti ambienti di vita di bambini e adulti.

Tutto ciò in nome di una sicurezza che assomiglia sempre di più ad assenza totale di rischio piuttosto che ad una serie di condizioni affinché i rischi possano essere gestiti.”³⁷. Detto per inciso, non è solo la paura e l’ansia che hanno alimentato l’adozione di normative come la Legge 81 del 2008, ma anche una volontà di autotutela e di annullamento di responsabilità. Ci troviamo di fronte a un colossale paradosso: cercando di perseguire l’obiettivo del ‘rischio zero’, otteniamo come risultato che i bambini siano più esposti al rischio di fasi male.

Rischio o pericolo

Chi ha molto a che fare con i bambini sa quanto essi amino le emozioni e la gioia - anche il brivido - di un pericolo immaginato. I brividi vengono dall’altezza, dalla velocità, dall’altalena, dalla rotazione veloce e con il bilanciamento.

Soprattutto i bambini amano arrampicare. Dove gli alberi mancano, i bambini giocano con pareti, sedie, tavoli e armadi. Tutto per soddisfare il desiderio di arrivare in alto. Quando hanno raggiunto l’altezza, provano i salti in basso. Per esempio, da una roccia nel prato, da un muro sull’asfalto.

Nel gioco i bambini scelgono il rischio. Passo dopo passo i bambini allargano i loro tentativi per vincere le loro paure. Così possono sviluppare nello stesso tempo le competenze motorie e la fiducia nelle loro competenze. Così si sviluppano anche i riflessi auto protettivi che servono anche per situazioni nuove. I riflessi rimangono per tutta la loro vita.

Per adulti, educatori, insegnanti - e soprattutto per i genitori - è importante distinguere il pericolo dal rischio. Il pericolo è una cosa che il bambino non può vedere o prevedere. Per esempio, le diverse sostanze chimiche presenti in cucina. Un rischio è una sfida calcolabile dal bambino. Il bambino decide se vuole correre il rischio o no sulla base della fiducia nelle sue capacità. Le sue domande sono: quanto alto voglio arrampicarmi su questo albero? Posso saltare abbastanza lungo per arrivare dall’altra parte della pozzanghera senza sporcarmi?

Nella nostra società i genitori a casa e gli insegnanti a scuola tendono ad essere iperprotettivi. Con il loro atteggiamento rappresentano un ostacolo per i bambini nello sviluppo delle loro competenze di auto-protezione e inibiscono molte volte anche lo sviluppo delle competenze di cui hanno bisogno per giocare bene. Una fonte notevole per questo atteggiamento degli adulti nei confronti del gioco libero dei bambini è rappresentata dai regolamenti, regole e prescrizioni per le scuole. Molte volte sono contraddittorie, nelle loro conseguenze per l’organizzazione della

37 Lorenzo Vascotto, *Rischio*, in *Fuori*, a cura di Monica Guerra, Franco Angeli, 2015

scuola, e gli effetti sulla salute e la sicurezza dei bambini sono poco o per nulla valutati. Soprattutto le base giuridiche sono sconosciute. Questa mancanza delle informazioni - cosa è possibile e cosa non – alimenta l’atmosfera di paura e L’incertezza domina la didattica della scuola.

2. Risk literacy

La Risk Literacy è, letteralmente, l’”Alfabetizzazione del Rischio” ma può essere intesa come “Competenza del Rischio”. La capacità cioè di sviluppare capacità personali e autonome per affrontare il rischio nelle molteplici attività della vita. Rispetto ad altre forme di alfabetizzazione presenta caratteristiche particolari:

AUTOMATICA: si sviluppa automaticamente, favorita dalle crescenti esperienze

AUTONOMA: le esperienze vengono vissute continuamente e in ogni situazione

INDIVIDUALE: ognuno sviluppa una propria soggettiva competenza del rischio

CONTESTUALE: non è mai fine a sé stessa ma è sempre inserita in un contesto più ampio

PRATICA: non può essere teorizzata ma va sperimentata direttamente

CUMULATIVA: ogni esperienza è presupposta alla successiva difficoltà

Abbiamo volutamente declinato questi principi generali a prescindere dal soggetto “bambino”. La competenza del rischio è un processo continuo e interrotto: inizia con il bambino, sin dai primi movimenti, e prosegue per tutta la vita affrontando difficoltà e rischi via via maggiori maturati dalle esperienze fatte. In generale i medesimi concetti possono essere declinati anche per altre attività esperienziali che sono, purtroppo, oggetto di cronaca; si pensi all’interazione dei bambini (e degli adulti) con i social network o con i videogiochi.

La Risk Literacy può essere analizzata a partire dalle sue componenti fondamentali: la comprensione del rischio e le strategie per affrontarlo. È una competenza o un’abilità assolutamente necessaria per lo sviluppo del bambino e della sua autonomia ed è un fondamentale aspetto della sua maturazione e crescita. Rafforza la sua autonomia e lo rende più sicuro e abile nel reagire agli stimoli esterni. In effetti è una componente fondamentale della sicurezza: un bambino che non affronta rischi, liberamente scelti, non svilupperà mai meccanismi di autoprotezione e si troverà impreparato a reagire agli stimoli esterni.³⁸ È importante che l’adulto co-

³⁸ Volutamente non consideriamo la componente del pericolo perché il pericolo è sostanzialmente un “ri-

nosca la Risk Literacy di ogni bambino e si occupi in particolare di quei bambini che non hanno competenze sufficienti in uno di questi due ambiti o in entrambi. La vera sfida si gioca su questo campo e richiede due tipi di intervento. Il primo riguarda le caratteristiche degli spazi, che devono offrire una adeguata sicurezza, il secondo riguarda l'uso degli spazi, dove fare esperienza e sviluppare competenze di auto protezione e auto regolazione.

Comprensione

Comprendere il rischio associato a un'attività è una valutazione soggettiva. Dipende cioè dalla capacità che ha il bambino di percepire la situazione e valutare i rischi correlati all'attività che intende svolgere. Un bambino percepisce una situazione di rischio, la ricerca per mettersi alla prova, la utilizza per sperimentare le proprie abilità e per migliorarle. Ma è in grado anche di valutare il contesto e il contorno della sua esperienza e interagire con essa. Abbiamo quindi tre aspetti da considerare, presenti in misura diversa in ogni bambino. L'approccio al rischio si baserà quindi sui meccanismi di:

1. **Comprensione:** i bambini sono in grado di comprendere una situazione di rischio basandosi sulle proprie esperienze e riconoscendo le situazioni potenzialmente dannose. Quelli particolarmente attivi affronteranno le difficoltà e reagiranno nel momento in cui si presentano assumendosi una dose maggiore di rischio. Quelli più prudenti anticiperanno le difficoltà con un approccio più conservativo e meditato all'attività.
2. **Valutazione:** i bambini capiscono le situazioni rischiose e sono in grado di valutarle più o meno compiutamente. Tale attitudine è data dalle esperienze pregresse e dal contesto in cui l'esperienza si svolge e si basa sulla conoscenza delle proprie competenze e sulla capacità di interpretare le situazioni. Esperienze ripetute e ambienti conosciuti aumentano l'attitudine al rischio anche in contesti già sperimentati incrementando la capacità di valutare l'attività.
3. **Interazione:** I bambini giocano interagendo con contesti fisici e sociali. L'ambiente fisico, sia naturale sia modificato, per esempio con installazioni, è lo strumento con cui fare esperienza esplorando territorio e oggetti e mettendosi alla prova. L'ambiente sociale è lo sfondo dell'esperienza. Si può giocare da soli o in gruppo, con i coetanei o con quelli più giovani o più anziani. Con i compagni, gli amici o gli adulti. Ogni contesto sociale ha le sue peculiarità.

schio inatteso" e va considerato a parte. Un gioco, un'attività fisica e/o sociale deve essere rischiosa ma non deve mai essere pericolosa.

Compito dell'adulto è osservare il comportamento del bambino in questa fase preliminare dell'attività assicurandosi che il contesto sia adeguato e rapportandosi a ogni singolo bambino e/o a ogni gruppo. L'adulto deve porsi le domande fondamentali per un approccio sicuro al gioco: cosa può fare il bambino, è in grado di comprendere la situazione, si devono porre limiti o regole specifici, ci sono pericoli potenziali che il bambino non è in grado di decodificare? Soprattutto l'adulto deve osservare con attenzione il comportamento del bambino per individuare la migliore tattica per promuovere la Risk Literacy individuale.

Strategia

Ogni bambino sviluppa una propria strategia di approccio al rischio e sa scegliere la modalità che ritiene più appropriata per affrontarlo. Una volta compresi e valutati i rischi e interpretati i contesti attua agisce e reagisce di conseguenza ottimizzando il gioco in virtù della soddisfazione, del divertimento, del coinvolgimento emotivo o della sfida da intraprendere con sé stesso e con i contesti in cui gioca. Gestisce i rischi minori decidendo le azioni più opportune, prevede i rischi medi individuando le possibili conseguenze e predisponendo le necessarie reazioni, immagina i rischi maggiori decidendo il limite del suo gioco.

1. **Azione:** il bambino individua una strategia di azione e la persegue. È in grado di prevedere le difficoltà e decide come affrontarle per minimizzare il rischio e massimizzare la soddisfazione. Si muove all'interno di una esperienza consolidata e sicura.
2. **Reazione:** Il bambino comprende le difficoltà del gioco o di parti di esso e decide di affrontare un rischio incognito immaginando una possibile reazione da mettere in atto. È l'approccio didatticamente più fecondo in quanto sposta la soglia del rischio in una zona poco sperimentata senza mettere a repentaglio la propria sicurezza.
3. **Decisione:** Il bambino che decide quando fermarsi e abbandonare, per ora, il gioco ha ben presente i meccanismi di autoprotezione, li mette in atto correttamente e ha scelto la maniera più adeguata per affrontare un rischio che valuta superiore alle proprie possibilità

Compito dell'adulto è osservare il comportamento del bambino durante l'attività rimuovendo preventivamente le possibili cause di insuccesso delle strategie individuate dal bambino. Sono cause essenzialmente esterne o contingenti: la pressione del gruppo ad assumersi rischi eccessivi, i contesti ambientali o strutturali non adatti, gli elementi esterni di disturbo, lo stato psicofisico del bambino. In questo caso il ruolo dell'adulto diventa attivo: può fissare delle regole chiare e semplici di

comportamento, può individuare e mostrare situazioni di rischio, può intervenire per gestire le dinamiche di gruppo e lo stato del singolo bambino, può proporre modelli comportamentali corretti o far propri quelli proposti dai bambini se ritenuti efficaci.

Il pericolo è un rischio inatteso

Soprattutto l'adulto ha un compito assolutamente essenziale. Non abbiamo volutamente mai parlato di pericolo ma sempre di rischio: il rischio è uno strumento di crescita e di sviluppo della sicurezza mentre il pericolo è un ostacolo alla crescita e favorisce l'insicurezza. Cosa consideriamo quindi pericolo?

È un evento che il bambino non si aspetta e per il quale non è preparato. Riferendosi alle categorie cui sopra il bambino non è stato messo in condizione di applicare al gioco la sua Risk Literacy: non ha potuto comprendere il rischio e non ha, ovviamente, sviluppato alcuna strategia di approccio. In più un pericolo (anche senza che ciò implichi danni fisici) mina la fiducia del bambino nel gioco e nell'assunzione del rischio come fattore di crescita. Non a caso la normativa di settore, che tratteremo a parte, non si basa sulla riduzione del rischio ma sulla individuazione ed eliminazione dei pericoli che i bambini non sono in grado di individuare (intrappolamento, strangolamento, cesoiamento etc.). Un esempio di pericolo estremamente diffuso è l'insicurezza delle strutture o di parti di esse per mancanza di manutenzione.

Compito dell'educatore è favorire lo sviluppo delle competenze di rischio nei bambini, semplicemente permettendo loro di svilupparle in un ambiente e in attività non pericolose. Non possono semplicemente "insegnare" a gestire o evitare i rischi né possono illudersi che l'insegnamento teorico possa sostituirsi all'esperienza. Il bambino, come i "piccoli" di tutte le specie, sperimenta il rischio attraverso il gioco affinando naturalmente le proprie capacità di comprensione e le strategie per interagire in sicurezza all'ambiente che lo circonda. In questo modo il rischio si trasforma in sicurezza: un bambino con una elevata competenza del rischio è un bambino sicuro, dal punto di vista motorio e mentale. Il gioco assume un ruolo fondamentale per sviluppare la Risk Literacy per la sua ovvia gratificazione e per l'estrema variabilità di ogni esperienza: osservando due bambini che giocano liberamente ci si accorge che ognuno di loro gioca in maniera diversa, non ripete un esercizio o ricerca una prestazione. Occorre quindi favorire quelle attività di gioco che promuovono la variabilità, l'autonomia, l'adattabilità.

3 La sicurezza nelle attività di gioco non strutturate

Per movimento dei bambini non si intende soltanto la normale attività fisica ma anche la pratica motoria finalizzata alla promozione della salute e delle abilità individuali. I bambini hanno bisogno di muoversi e di giocare perché è una parte fondamentale del processo di apprendimento e dell'acquisizione di competenze motorie, sociali e di crescita. Compito degli adulti è assicurare loro di poterlo fare in sicurezza che non è assenza di rischio ma assenza di pericolo. In questa ottica il movimento dei bambini può declinarsi in diverse attività:

1. Attività quotidiana. È l'attività a "bassa soglia", fondamentale per lo sviluppo motorio di base ma spesso tralasciata. Andare a scuola a piedi o in bicicletta, passeggiare, corre e saltare, salire le scale invece che prendere l'ascensore sono le attività minime che ogni bambino dovrebbe compiere quotidianamente senza lasciare al solo sport, se praticato, l'esclusiva del movimento.
2. Attività sportive. Sono le attività organizzate all'interno di precise regole finalizzate allo svolgimento di una specifica disciplina sportiva. Nel progredire dell'età lo sport diventa un'attività di tipo agonistico tesa al raggiungimento di prestazioni e risultati. Lo sport svolge una meritoria funzione per la promozione della salute ma il suo scopo non è essenzialmente quello didattico.
3. Attività strutturate. Sono attività motorie nelle quali si propone una sequenza di movimenti da ripetere. Non appartengono al regno dello sport (ne costituiscono però la base per gli allenamenti) e sono scarsamente appetibili per i bambini. Sono utili per sviluppare il coordinamento motorio di base, per organizzare il lavoro in gruppi omogenei, per correggere eventuali deficit motori. Un altro aspetto positivo è la possibilità di valutare le competenze motorie e verificare i livelli di sviluppo psicofisico dei bambini creando griglie di valutazione individuali e di gruppi omogenei.
4. Attività non strutturate. Sono le attività di gioco fondamentali per lo sviluppo psicofisico e la crescita dei bambini. Ognuno può dare forma alle proprie idee e agire secondo le proprie inclinazioni, ritmi e la propria Risk Literacy. Le attività non strutturate sono fondamentalmente attività libere e spontanee in cui si realizza un altro aspetto fondamentale del gioco: quello della affabulazione. Il bambino che gioca crea sempre una storia, un racconto che inserisce l'aspetto emozionale nell'attività fisica (a differenza delle attività precedenti).

Nelle attività non strutturate il ruolo dell'adulto non è quello del guardiano, dell'allenatore o dell'istruttore, ma è quello del facilitatore. La sua funzione è quella di permettere il gioco mettendo a disposizione un contesto stimolante e variabile per permettere a tutti di esprimersi liberamente. Deve farsi da parte per favorire l'individualità e la libera espressione del gioco, deve mettersi in gioco per i bambini e non con i bambini. La sua responsabilità è semplicemente permettere il gioco intervenendo a priori per creare le condizioni per cui sia possibile giocare, intervenendo solo se richiesto o necessario, fissando le poche e semplici regole che permettono lo svolgimento efficace e sicuro dell'attività. Soprattutto deve diventare un attento osservatore imparare gli scenari più efficaci e per valutare i processi di crescita e apprendimento dei bambini.

Valutazione dei rischi

Come valutare i rischi nelle attività di gioco non strutturate? In attività cioè che non sono sottoposte a leggi (come nell'attività quotidiana), a regolamenti (come nelle attività sportive) o a istruzioni (come nelle attività strutturate).

Fondamentale è il giudizio dell'adulto, la sua capacità di valutare la situazione ambientale e strutturale, le condizioni del bambino e la sua esperienza personale: in definitiva la competenza del rischio dell'educatore stesso. All'adulto è richiesto di *comprendere* la situazione e adottare le opportune *strategie* per la sicurezza. Tuttavia si possono dare alcuni consigli su come valutare le attività e su cosa proporre per aumentare la sicurezza e l'efficacia del gioco ma anche per sistematizzare competenze che appartengono, o dovrebbero appartenere, a ogni educatore. In effetti assistiamo spesso a un atteggiamento prudentiale, se non addirittura ostativo, degli adulti nei confronti del gioco libero dei bambini che non solo blocca la loro libera attività ma che è anche deleterio per lo sviluppo delle loro competenze e della loro stessa sicurezza.

Per valutare il livello di rischio di un'attività non strutturata, in maniera non dissimile da altre attività motorie, occorre innanzitutto considerare quale rischio considerare accettabile e suscettibile di accrescere la Risk Literacy del bambino:

I gradi del rischio:

1. Attività priva di rischio: l'attività si svolge in maniera sicura e controllabile. Il bambino non corre alcun rischio ed è in grado di svolgere l'attività senza alcuna difficoltà e senza particolari attenzioni. L'incidente in queste attività è indotto da cause esterne, dalla noia o dalla ricerca di gratificazioni in attività contrarie al gioco che sfociano spesso nel pericolo. Spesso queste attività risultano monotone e presentano tassi di abbandono.

2. Attività a rischio moderato: l'attività si svolge con qualche difficoltà e spinge il bambino a sperimentare soluzioni esponendosi a rischi che è in grado di comprendere e gestire. Il bambino tende a mettere autonomamente alla prova le proprie abilità e a trovare il proprio limite. È l'attività che maggiormente stimola lo sviluppo delle competenze di rischio ed è quella più promuove la sicurezza del bambino innescando i meccanismi di autoprotezione. L'incidente in queste attività non produce effetti dannosi ma è considerato dal bambino stesso un elemento accettabile del gioco. Queste attività appaiono sempre gratificanti e aumentano la fiducia del bambino.
3. Attività a rischio elevato: l'attività è rischiosa, al limite del pericoloso se il bambino non è in grado di comprendere la dinamica del gioco e dei rischi sottesi. Generalmente si tratta di contesti ambientali inadatti e/o di attrezzature non compatibili con l'età e la maturazione del bambino. L'incidente può avere effetti severi ma, soprattutto, determina una sensazione di fallimento e il rifiuto a svolgere ulteriori esperienze. Queste attività, da considerare pericolose anche se non producono danni fisici, creano frustrazione e diminuiscono la fiducia del bambino.

Compito dell'adulto è assicurarsi che il bambino operi nella fascia del rischio moderato e prevedibile nell'ottica dell'esperienza del rischio come educazione alla sicurezza. Se appare evidente non operare mai nella fascia del rischio elevato occorre prestare la massima attenzione alle attività considerate a rischio ridotto. L'esperienza condivisa con ogni operatore ci racconta come attività noiose o poco stimolanti comportino spesso il tentativo del bambino di introdurre nel gioco elementi non preventivati: l'evasione dallo spazio di gioco, la rissosità, la disattenzione e si rivelano le più ostiche da giustificare in caso di incidenti non essendo, appunto, previste. Per usare una metafora sportiva un giocatore in "panchina" non corre rischi, un giocatore in campo impara e sviluppa competenze, un giocatore che sfida atleti di categoria superiore va incontro a un fallimento e abbandona lo sport.

Un altro elemento fondamentale nella valutazione del rischio è nel considerare il gioco all'interno di un processo. Non è infatti la solo l'attività di gioco che deve essere considerata ma anche il contorno temporale e le dinamiche di gruppo e il contesto ambientale.

Il tempo del rischio:

1. Il gioco prima del gioco: prima di giocare occorre programmare l'attività (anche se libera) e valutare il contesto in cui si opera. Tale contesto deve essere sempre considerato "nuovo" sia per l'ambiente fisico che per nuovi

strumenti, attività e attrezzature e deve essere adatto all'attività che si propone. Valutare il contesto, ripetiamo anche quello conosciuto, significa considerare tutti quegli elementi che possono far virare i fattori di rischio verso il pericolo. Non sempre i bambini sono in grado di valutare autonomamente il contesto perché presenta variazioni non facilmente decodificabili, a livello della loro esperienza, o su cui non hanno alcun controllo. Per esempio:

- Condizioni metereologiche o climatiche
- Stato delle attrezzature Equipaggiamento dei bambini
- Il gioco durante il gioco: il gioco, per essere efficace ai fini del rischio, deve essere dinamico. Compito dell'adulto è spiegare le poche e semplici regole (di comportamento più che di svolgimento) e intervenire laddove si presentano rischi non preventivati. Deve partecipare al gioco, anche dall'esterno – senza arbitro non si gioca, non “con” ma “per” i bambini intervenendo quando le dinamiche, anche se innovative, spostano il gioco su attività e ambiti non considerati. Deve anche considerare se la valutazione fatta prima dell'attività corrisponde alle competenze del bambino e introdurre quelle varianti che si rendono necessarie per non sconfinare nell'area del pericolo. Infine deve valutare attentamente le dinamiche del gruppo: nessuno deve essere escluso dal gioco, pur nel rispetto delle singole competenze, e nessuno deve essere spinto a superare i propri limiti per emulazione costrizione.
- Regole del gioco semplici, chiare e motivate
- Valutazione delle varianti
- Gestione delle dinamiche di gruppo

2. Il gioco dopo il gioco: dopo un'attività di gioco, sia essa progettata sia consuetudina libera e autonoma è necessario analizzare e, se utile, documentare l'attività. Per valutare l'efficacia educativa del gioco o dello spazio o delle attrezzature, e per stabilire se durante l'attività i bambini, o il singolo bambino, hanno operato in zone di rischio non preventivato. Questa valutazione, che deve essere condivisa con l'intera comunità educante, è spesso trascurata e le osservazioni degli educatori vengono condivise solo in caso di incidente mentre sono essenziali per apprezzare la crescita individuale del bambino. Inoltre l'adulto ha la responsabilità che, dopo il gioco, non rimangano ostacoli alla prosecuzione delle altre attività. Per esempio, banalmente: i bambini hanno un ricambio di vestiti dopo

aver giocato con l'acqua, possono lavarsi, verranno rimproverati una volta a casa, sono sudati? Ma anche, più afferenti alla dinamica di gruppo: hanno litigato, qualcuno è stato escluso, ci sono stati episodi di bullismo, di prevaricazione?

1. Valutazione dell'attività
2. Confort dei bambini
3. Dinamiche del gruppo

Queste valutazioni appartengono, come detto, al normale bagaglio di esperienze di ogni educatore ma la loro analisi, prima di proporre un'attività di gioco non strutturato, ci consente di gestire e giustificare al meglio eventuali incidenti e possono essere riassunte in tre fondamentali domande.³⁹

- A. Che cosa può succedere
- B. Perché può succedere
- C. Come si può evitare

³⁹ Bambini in movimento nel segno della sicurezza, Barbara Schürch, Hansjürg Thuler, Stefan Baeriswyl Documentazione tecnica UPI 2.082. Berna, 2019

Il cortile scolastico intelligente

Abstract

I bambini devono essere liberi di esprimersi, di giocare e di partecipare: questa libertà presuppone l'esistenza di tempi e di spazi nei quali esercitare i loro diritti. Spazio e movimento sono fattori chiave per sviluppare competenze motorie e cognitive, per sviluppare apprendimenti significativi, favorire la partecipazione e la cittadinanza attiva. L'educazione è fuori. Questo capitolo si riferisce alle funzioni, reali e potenziali, del cortile della scuola, al ruolo che il cortile della scuola svolge nella vita scolastica quotidiana. Queste funzioni possono essere utilizzate per supportare l'apprendimento, per promuovere la vita sociale a scuola e, con la loro diversità, per lo sviluppo psicomotorio. Questi cortili sono intelligenti perché ti rendono intelligente (nel senso del neuropsicologo americano Gardner)⁴⁰. Gli autori hanno una visione critica dello stato attuale dei cortili scolastici. Vengono nominati i deficit e le contraddizioni tra gli obiettivi educativi e didattici e la realtà. Vengono spiegati i metodi di ricerca-azione (action research, participation) e la loro applicazione nella progettazione e realizzazione di cortili scolastici. Con questo metodo gli interessi, i diritti e le opportunità di sviluppo dei bambini e dei giovani vengono trasferiti alla pratica pedagogica scolastica.

⁴⁰ Gardner, Howard (2005). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*, Klett-Cotta. Stangl, W. (2022, 24. April). *Modell der multiplen Intelligenz nach Gardner*. *Psychologie-News*. <https://psychologie-news.stangl.eu/17/modell-der-multiplen-intelligenz-nach-gardner>.

The intelligent schoolyard

Abstract

Children must be free to express themselves, play and participate: this freedom implies the existence of times and spaces in which to exercise their rights. Space and movement are key factors to develop motor and cognitive skills, to develop meaningful learning, encouraging participation and active citizenship. Education happens outside. This chapter refers to the real and potential functions of the schoolyard, to the role that the schoolyard plays in daily school life. These functions can be used to support learning, to promote social life at school and, with their diversity, for psychomotor development. These courtyards are smart because they make you smart (in the sense of the American neuropsychologist Gardner) The authors take a critical view of the current state of schoolyards. The deficits and contradictions between educational and didactic objectives and reality are named. Action research methods (action research, participation) and their application in the design and construction of school playgrounds are explained. With this method, the interests, rights and development opportunities of children and young people are transferred to school pedagogical practice.

1. Il cortile trascurato

Cortili e recinti

Sono due le caratteristiche che accomunano, quasi sempre, cortili scolastici e parchi-gioco: il recinto e la scarsa cura. Reti e muri isolano le scuole dal contesto, quasi debbano difendersi dal mondo fuori pieno di rischi e di pericoli. Si suppone che in luoghi così sicuri si possa giocare in libertà, ma non è così. In quasi tutti i cortili delle scuole esistono zone interdette, perché ritenute pericolose o fuori della portata del controllo visivo degli insegnanti, o semplicemente ‘dimenticate’.

In cortile si replica il modello interno dello stare a scuola: ogni classe ha il proprio spazio, che non può essere ‘valicato’. L’esatto contrario di alcune scuole montessoriane, dove è il “fuori” ad influenzare l’organizzazione interna, come nella scuola di Delft progettata da Herman Hertzberger negli anni Sessanta⁴¹. L’aula come ‘casa madre’, il corridoio come ‘strada’, l’atrio come ‘piazza’. L’aula perde la sua funzione di centralità, si apre agli altri spazi della scuola, e la scuola si apre e dialoga con lo spazio esterno.

La scarsa cura riguarda i luoghi (pavimentazioni, arredi, verde quando c’è): prioritario per l’ente competente è ridurre al minimo la gestione. Eliminare dislivelli, pavimentare con materiali che richiedono poca manutenzione (arrivando all’orrido del prato di plastica), evitare aggetti, scalini, ostacoli come le radici degli alberi, luoghi nascosti ...

La scarsa cura – e competenza – riguarda anche la scelta di arredi e attrezzature, destinate a giochi ripetitivi come scivolo, altalena, giochi a molla, senza nessuna possibilità di trasformazione, preferibilmente di materiali non deperibili come la plastica.

I paradossi e le occasioni perdute

I cortili scolastici si sono impoveriti di stimoli e opportunità di pari passo con la normativa sulla sicurezza e con le esigenze di ridurre al minimo gli interventi di manutenzione.

Negli anni Novanta nel nostro paese sono state avviate molte iniziative e progetti, in particolare dopo l’approvazione della Legge 285/97 “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza” e l’attivazione del Premio delle città sostenibili delle bambine e dei bambini. Diritti e opportunità che hanno a che fare con la qualità della vita. In molte città sono nati progetti per

41 Herman Hertzberger, H. (1991): *Space and Learning: Lessons in Architecture* 3. 101 publishers

la riqualificazione dei cortili scolastici e per la promozione dei percorsi casa-scuola. Cosa è rimasto di questa vitalità progettuale? Quali cambiamenti, quali apprendimenti ha generato negli attori coinvolti, nelle istituzioni, nelle politiche?



Foto 1 - Cortile triste con contenitori dei rifiuti malposizionati

In occasione di un incontro di formazione in una scuola, ci siamo guardati attorno, per capire come era organizzata, dentro e fuori. La nostra attenzione è stata catturata dal cortile, se così può essere chiamata un'area rettangolare tutta asfaltata (zero manutenzione / zero rischi?), grigio e tetro. A fronte di questa desolante vista, l'occhio viene catturato da uno dei due lati recintati: un cancello con un lucchetto arrugginito porta ad un piccolo giardino, con alberi, cespugli erba e fiori, dotato di una certa trascurata bellezza. Lo sguardo abbraccia, oltre il giardino, un parco pubblico che si apre, a propria volta, sulla piazza del centro del paese. Un incredibile contrasto con il rettangolo di asfalto. Vicino al cancello, una targa: "Gli alunni del modulo V - B di un immondezzaio hanno fatto un giardino". Giardino ora inaccessibile, abbandonato, usato come deposito di giochi rotti. Una buona pratica dimenticata, sotto gli occhi di tutti. Un'occasione perduta.



Foto 2 - Cortile asfaltato e giardino dimenticato

Quali sono le condizioni affinché una buona pratica sia generativa di risultati durevoli nel tempo? In Italia in questi anni la forbice tra buone (anche eccellenti) pratiche e politiche riguardo all’infanzia si è allargata. Perché uno dei nodi gordiani da sciogliere è proprio questo: le buone pratiche se non influenzano o si traducono in politiche capaci di dare soluzioni ai problemi, soddisfare bisogni e diritti, restano esperienze extra-ordinarie, fiori all’occhiello, cammei in un deserto dei tartari.

2. Il cortile intelligente

Anche se, negli ultimi anni, è cambiato il punto di vista sull’importanza dei cortili scolastici per lo sviluppo degli alunni, ancora oggi essi rappresentano, per molti insegnanti, una “terra incognita”. Secondo l’opinione di molti pedagogisti un buon cortile funziona come un buon lassativo per espellere “l’impulso al movimento”. Questa opinione a proposito della funzione di questo particolare spazio scolastico si accompagna sovente con la quotidiana legittimazione di un modo di insegnare che affatica corpo e mente (schiena e testa) e spesso diventa visibile nel modo in cui è strutturato l’ambiente.

La mancata attenzione al cortile di scuola come spazio utilizzabile pedagogicamente -anche dal punto di vista ristretto per “espellere la necessità del movimento, fare movimento, rilassarsi, ecc.”- fa sì che oggi, nella maggior parte dei casi, esso sia una sterile presentazione di un catalogo di attrezzi, disseminati sullo spazio del cortile, o addirittura sia uno “spazio vuoto”; in entrambi i casi senza alcuna idea o disegno progettuale.

Diventa così ancor più chiaro che sia stata decisiva nelle scelte la ridotta dimen-

sione del budget disponibile piuttosto che i programmi scolastici, o magari un ambizioso progetto di educazione al movimento e alla salute. Le opportunità di sviluppare un processo partecipativo con studenti e insegnanti delle scuole per una nuova strutturazione o diversa articolazione degli spazi scolastici, troppo spesso non vengono comprese, oppure vengono ritenute troppo faticose da parte di chi ne è responsabile. Eppure, proprio in questo campo, azioni e miglioramenti sono facilmente ottenibili, visibili e convincenti⁴².

Quali informazioni mancano a chi ha la responsabilità della gestione?

Associazioni di medici, pediatri, compagnie assicurative, specialisti della nutrizione pubblicano quasi ogni giorno in riviste specialistiche e no, analisi scientifiche sull'importanza dello sport, del movimento e del gioco per bambini e adolescenti. Fanno riferimento alle conseguenze della mancanza di movimento, pubblicano risultati di indagini sulla diffusione epidemiologica di sovrappeso e obesità, correlandole con statistiche nazionali ed europee.

Queste patologie diventano palesi proprio nel momento in cui si integrano con le più recenti conoscenze in campo neurologico sulla funzione svolta dagli esercizi di equilibrio nella fase di sviluppo del cervello. Desta meraviglia constatare negli studenti la connessione tra i risultati ottenuti negli esercizi di equilibrio e quelli nelle prove di lettura e scrittura (Bittmann, F. et.al.)⁴³

Partendo da questi dati, gli squallidi cortili, i poveri campetti per lo sport, i miserabili e noiosi spazi per i giochi e il movimento dei bambini, si rivelano un insulto per la potenziale capacità del loro cervello: la continua disattenzione nei confronti della capacità di movimento può quindi essere indicata come un vero problema.

Quale significato possono avere i cortili per le scuole e la loro pratica quotidiana?

Tutte le scuole hanno il compito, indipendentemente dall'età degli alunni e dal tipo di scuola, di educare, di trasmettere e promuovere l'acquisizione di conoscenze, di sviluppare competenze trasversali e comportamentali nei settori ritenuti importanti dalla nostra cultura.

L'azione educativa viene svolta in spazi specificamente approntati allo scopo. Sulla base di esempi, ora verrà illustrata quale funzione possono svolgere i cortili

42 v. sito Grün-macht-Schule, Berlino, Germany; <http://www.gruen-macht-schule.de/index.php/de/>

43 Bittmann, F. et.al. (2007): Projektbericht „Pffiffikus durch Bewegungsfluss“. Integrative Förderung von Kognition und Motorik im Vorschulalter. Universität Potsdam. Institut für Sportmedizin und Prävention, S.6; https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/regphys/images/Kitaprojekt/Pffiffikus_Abschlussbericht_Teil_1_3.0.pdf

in una scuola, analisi che può essere usata come lista di controllo per nuovi spazi o per la ristrutturazione di quelli esistenti.

Meeting point: integrazione, comunicazione

Il cortile di una scuola è uno snodo di informazioni. Maggiore è la possibilità di interazione offerta migliori sono lo sviluppo e la qualità delle relazioni tra gli alunni. Una comunicazione stabile e libera da distorsioni si sviluppa attraverso un ventaglio di possibilità di movimento e gioco vario e ricco. Non è solo il clima scolastico a beneficiarne; buone relazioni di gioco possono diventare le basi per un buon insegnamento, per lo sviluppo linguistico e l'apprendimento di competenze sociali.



Foto 3 - Ingresso scuola primaria accogliente

Un buon gioco favorisce lo sviluppo di molteplici processi sociali, che possono essere descritti come obiettivi formativi e curricula scolastici. L'integrazione è collegata a competenze sociali, che non possono essere trasmesse solo durante le lezioni.

Un cortile di scuola, grazie alla strutturazione a favore del gioco, esercita il suo influsso su questi processi. Nel modo in cui gli scolari giocano insieme, si riflette, come in uno specchio, il successo delle strategie di integrazione perseguite nella scuola. La stessa osservazione delle dinamiche e di svolgimento del gioco offre numerose possibilità durante le lezioni per interventi di aggiustamento, approfondimento, correzione.

L'ingresso: biglietto da visita



Foto 4 - Incontro all'ingresso della scuola

Spesso l'area prospiciente e quella relativa all'ingresso delle scuole vengono trascurate da una strutturazione del cortile che vuole favorire il movimento. Ma proprio negli spazi di accesso alle scuole si dispongono gli snodi psicologici per le attività quotidiane. Temi come “aspettare e partire”, “insieme arrivare-insieme imparare”, tra gli altri, possono essere colti e fatti propri nella fase della progettazione e tradotti in modo strategico e funzionale alle relazioni degli studenti.

Una articolazione differenziata dello spazio trova proprio qui il suo senso, poiché lo spazio davanti all'ingresso è il luogo dove ci si incontra, si scambiano informazioni e dove può essere sciolta nel movimento l'attesa e il nervosismo. Inoltre, questo spazio è il biglietto da visita (la vetrina) della scuola; è possibile farsi un'idea dei suoi programmi già a prima vista, osservando come viene organizzato il movimento.



Foto 5 - Bambini rendono più ospitale l'ingresso della loro scuola

Disposizione degli spazi, curriculum, messe in scena

Progettando i cortili di scuola è importante collegare gli obiettivi del profilo formativo, culturale e professionale con la strutturazione degli spazi. Un curriculum motorio, che descrive chiaramente gli obiettivi dello sviluppo del movimento, è facilmente integrabile con quanto un cortile offre per il movimento e il gioco (curriculum motorio strutturato). Questo è un curriculum silenzioso (“silent curriculum”) nel quale gli effetti vengono generati senza istruzione, insegnante o direzione.⁴⁴

Così, per esempio, le varie e differenziate attrezzature per esercizi di equilibrio, producono in entrambi gli emisferi l’attivazione dei centri del cervello responsabili della motricità. È noto che la loro attivazione aumenta in modo considerevole la capacità di concentrazione e apprendimento degli alunni.

44 Gabriel, E. (1977): *The Silent Curriculum Experience and Behavior in School.*



Foto 6 - Equilibrio, gioco in gruppo



Foto 7 - Equilibrio, arte giocabile

Guida ai processi di integrazione e interazione

È riconosciuto che attrezzature ludiche adatte all'età degli alunni favoriscono la loro integrazione. La diffusa mancanza di integrazione è particolarmente visibile osservando il crescente imbarbarimento del linguaggio e l'aumentata violenza dei comportamenti che si verificano nei cortili di scuola. Attrezzature ludiche mobili sono particolarmente adatte per l'instaurarsi di relazioni informali di gioco, che coinvolgano fasce d'età e sesso differenti. Nella loro scelta bisogna far attenzione che questo possa effettivamente realizzarsi. È quindi necessario spazio sufficiente per l'utilizzo di tali attrezzature.



Foto 8 - Giocare insieme, integrazione giocando

Lezione con o senza docente – bacheche per insetti, stazioni climatologiche, esperimenti didattici

Nella progettazione di nuovi spazi o nella riorganizzazione di quelli già esistenti bisogna considerare anche le discipline scolastiche. Sulla base dei curricula e della programmazione educativa e didattica dovrebbe essere possibile per gli organi competenti trovare un legame tra la strutturazione dei cortili di scuola per i loro obiettivi e gli argomenti delle lezioni.

Già da soli gli spazi per i giochi a terra disegnati con il gesso o a corpo libero aprono molte possibilità agli insegnanti di matematica; giochi e forme di movimento possono essere molto efficaci per impadronirsi di competenze di calcolo e altro. D'altra parte, ogni programmazione può contemplare numerosi giochi.

L'obiettivo "acquisire competenze di gioco" va di pari passo con la formulazione del programma "i nostri scolari diventeranno bravi giocatori! Nessuno scolaro lascerà la nostra scuola senza conoscere un gran numero di giochi, regole di gioco ed aver sviluppato la loro creatività sull'argomento". Un contributo alla cultura ludica del paese.



Foto 9 - Albergo per insetti, possibilità di osservazione

Sicurezza - Lo sviluppo dei riflessi è prevenzione di incidenti

L'insufficiente sviluppo di riflessi di auto protezione è spesso causa di incidenti nelle attività sportive a scuola e durante la ricreazione.

Le cause risiedono soprattutto nell'insufficiente esperienza di movimento nella fascia di età 0-6 anni. Se analizziamo la progettazione e strutturazione di un moderno cortile di scuola che favorisce il movimento dalla prospettiva dell'educazione alla sicurezza, giungiamo a differenti conclusioni rispetto a quelle ricorrenti relative a spazi caratterizzati da una strutturazione convenzionale che utilizza attrezzi ludici.

Differenti pavimentazioni, asperità e differenti livelli del terreno offrono numerose possibilità per raggiungere l'obiettivo "cadere senza farsi male"; non saranno solo gli insegnanti di educazione motoria ad approfittare di questo allenamento extra.



Foto 10 - Sviluppo riflessi per l'autoprotezione

Educazione al movimento - forza, agilità, resistenza

Educazione allo sport o al movimento, questo è il punto. Non esiste alternativa di fronte a sovrappeso e obesità, se si considera l'insufficiente movimento e sviluppo corporeo dei bambini di oggi. Unanime è la richiesta di maggior movimento per i bambini che proviene da associazioni di medici, nutrizionisti ecc. Un cortile di scuola strutturato in modo intelligente può esercitare la sua utile influenza anche senza essere direttamente integrato nelle discipline e campi di esperienza. Da ciò segue che l'utilizzo per l'educazione al movimento e lo sviluppo delle competenze motorie è possibile da parte di docenti ed educatori anche senza una specializzazione in materia di sport. Il "curriculum motorio" può essere attivato in modo

implicito, con un corrispondente programma di giochi e movimenti da svolgere negli orari a disposizione per giochi liberi, e così intervenire per correggere eventuali deficit.



Foto 11 - Motricità di base, forza, agilità, resistenza Foto 12 - Gioco per la coordinazione occhio-mano

Partecipazione al progetto - esperienza dello spazio e apprendimento interdisciplinare della democrazia /cittadinanza attiva

Lo spazio viene percepito ed esperito dagli alunni come preordinato; il riconoscimento che lo spazio può essere trasformato e strutturato è un obiettivo curricolare, che assieme ad altri può essere trasmesso nella scuola primaria. Attraverso una pratica di progettazione partecipata che contenga critiche, desideri, fasi di progettazione, si svolgono attività per orientarsi (geografia), misurare lo spazio (matematica), descriverne le caratteristiche, valutare i luoghi e giustificare le proprie osservazioni (lingua), disegnare e dipingere immagini dei propri desideri e produrre modelli corrispondenti alle proposte (arte, matematica). In conclusione, gli alunni fanno esercizio di “cittadinanza attiva”, partecipano alle regole democratiche di una discussione e votazione con la condizione di accettare le scelte maggiormente condivise.

Questo procedimento è troppo importante per riservarlo solo ad una generazione di alunni, è invece consigliabile considerare il cortile di scuola come uno spazio da strutturare continuamente, e fare dei processi partecipativi della sua ideazione una parte costitutiva di un insegnamento pluridisciplinare.



Foto 13 - Dalla progettazione alla realizzazione partecipata

Partecipazione alla realizzazione: opportunità per genitori e studenti

I lavori per un cortile di scuola sottostanno a severe regole di sicurezza. I competenti organi amministrativi hanno delle disposizioni (v. ufficio degli spazi pubblici) che devono osservare nella stesura del progetto. Nella fase preparatoria la scuola può stabilire la condizione che vi partecipi una delegazione di genitori ed alunni. L'attività dei lavoratori, operai, giardinieri può fornire un insegnamento sull'uso degli attrezzi da lavoro. Il lavoro in comune con i genitori ha un valore formativo "par excellence"; trasmette esperienze efficaci e virtuose per l'acquisizione di identità da parte degli alunni.



Foto 14 - Realizzazione, conoscenza materiale



Foto 15 - Realizzazione e manualità (tetraedro)

Le numerose funzioni attribuite ad un cortile di scuola ci fanno porre la domanda: "si può fare un cortile di scuola intelligente?" Si realizzano grazie al cortile di scuola le funzioni ad esso attribuite?

Per rispondere è utile considerare il fattore tempo, in particolare quanto tempo gli alunni trascorrono nel cortile di una scuola. In una scuola a tempo parziale questo sarà sicuramente inferiore a quello in una scuola a tempo pieno, in cui la permanenza in questo spazio si realizza settimanalmente tra 135-315 minuti, cioè 3-7 ore di lezione. In questo tempo effettivo è molto probabile che si verifichino questi impulsi allo sviluppo legati alle sue funzioni.

“Fare un cortile scolastico intelligente” significa perciò considerare le funzioni descritte con lo sviluppo del profilo scolastico, in ogni nuova progettazione o ristrutturazione del cortile e integrare quest’ultimo in un efficace piano di utilizzo (organizzazione scolastica). È molto utile la convergenza in un piano organico degli altri spazi importanti per lo sviluppo motorio e sociale degli studenti e della pratica didattica, nonché degli spazi importanti per i flussi di movimento.

Gli spazi interni alla scuola e le aree urbane attorno alla scuola, i percorsi verso la scuola, le abitazioni circostanti sono importanti nelle loro proprie funzioni.

Un programma di valutazione basato sulle aspettative, obiettivi da raggiungere e criteri verificabili è necessario ed è utile per la verifica delle funzioni del cortile di scuola e dei suoi effetti e per le linee direttive dell’offerta formativa della scuola. Solo in questo modo diventa evidente se si sono realizzati gli effetti desiderati, se l’investimento in denaro, tempo ed energia di educatori e genitori sono stati ricompensati.

3. Il cortile che si può fare

Cortili scolastici intelligenti per tutte le scuole: si può fare!

Se allarghiamo lo sguardo ad altre realtà, soprattutto nel centro-nord Europa, possiamo entrare nella dimensione del “we can, we do” come fatto ordinario, non eccezionale.

È molto più facile incontrare cortili scolastici “intelligenti”, pensati per favorire il gioco e il movimento, per attivare tutti i sensi. Spazi dove si possa correre, stendersi sull’erba, arrampicare, saltare, bilanciare, dondolare, scoprire, sperimentare, coltivare. Spazi che, in diversi casi, si aprono alla città, come in alcune scuole di Berlino, dove le recinzioni sono state eliminate e una parte del cortile è divenuta, di fatto, un parco accessibile ai cittadini.

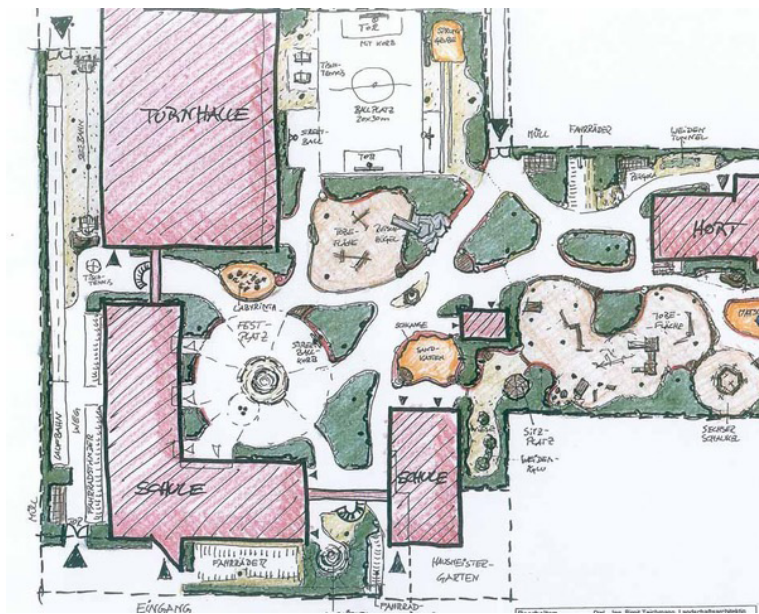


Foto 16 - Progettazione per qualificare un cortile, promozione del movimento quotidiano

A Berlino da quasi 30 anni è stata istituita la “Grün macht Schule“ -Centro di consulenza per la progettazione di cortili scolastici educativi e sostenibili presso l'amministrazione del Senato di Berlino-, una delle iniziative più riuscite e più longeve, tra quelle che si occupano di ricerca in campo ambientale e pedagogico, focalizzata sulla riprogettazione di giardini e cortili scolastici con caratteristiche di ecologicità e contatto con la natura, pensati “su misura” per i bambini.” Questa organizzazione, sostenuta dal Senato di Berlino, svolge un ruolo di orientamento e supporto alle scuole nell’ideazione e realizzazione di progetti ecologici e più in particolare nella progettazione di aree e di giardini scolastici che risultano formativi ed istruttivi per la loro peculiarità di creare un ambiente che risulti adatto ai bambini e che li renda molto vicini alla natura.

I principi fondamentali sono “il sostegno nel “self-help” ed il coinvolgimento di insegnanti e alunni, di genitori e dell’intero ambiente scolastico in tutte le fasi della riprogettazione con l’ulteriore obiettivo di integrare la progettazione dei giardini e dei cortili delle scuole con la quotidianità e l’apprendimento dei bambini e delle bambine.

Negli ultimi anni sono nati nella capitale tedesca molti giardini (è più appropriato chiamarli così) ricchi di stimoli pedagogico-esperienziali, composti di spazi pensati e trasformati con i bambini, decorati con sculture ed oggetti artistici e fantasiosi,

attrezzati con elementi per il gioco, il movimento e la comunicazione. Sono spazi aperti che possono essere utilizzati dagli alunni anche in orari extra-scolastici, per svariate attività, nel loro tempo libero.

Liberi di giocare e in movimento ogni giorno.

CITY – *Children in the city. Growing up in activated spaces* è un progetto europeo realizzato nel biennio 2012-14 con scuole infanzia, primarie e nidi di tre paesi (Italia, Germania, Spagna), affiancate da reti locali in cui sono stati coinvolti comuni, associazioni, università.

Focus della ricerca, i cui principali attori sono insegnanti che riflettono sulla loro pratica educativa, è verificare l'efficacia e l'implementazione di progetti orientati all'uso, all'organizzazione ed alla trasformazione degli spazi educativi, indoor, outdoor e urbani per favorire il ben-essere l'apprendimento e la cittadinanza attiva.

Corpo, spazio e apprendimento stanno in stretto collegamento tra di loro. La metafora della spirale evidenzia il percorso di sviluppo nei primi 10 anni di vita dei bambini in una dimensione spazio-temporale. Educatori e insegnanti hanno lavorato alla costruzione di un curriculum verticale (dal nido alla scuola primaria) orientato a favorire le esperienze e il gioco libero nello spazio aperto del giardino della scuola, coinvolgere i bambini nella sua trasformazione.

La ricerca azione (action research)⁴⁵ ha seguito i seguenti passi:

- *Fase esplorativa di osservazione e riflessione sull'uso degli spazi a scuola*
- *Fase di cambiamento nell'uso dello spazio e sua trasformazione.*

Fase esplorativa di osservazione e riflessione sull'uso degli spazi a scuola (dove si gioca, con chi, quando, come) e fuori, per individuare limiti e opportunità, condividere strategie e interventi per creare occasioni di movimento e spazi intelligenti.

L'osservazione e la riflessione hanno influito in modo significativo, in particolare sul grado di consapevolezza dell'importanza del gioco e del movimento e sulla pratica educativa che ha privilegiato l'imparare facendo e considerato come ambiente

45 Altrichter, H., Wilhelm, H., Sorger, H. & Morocutti I. (Hrsg.) (1989): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“. Klagenfurt: Verlag Hermandras/Mohorjeva. (Stangl, 2022).

Altrichter, H./Posch P. (1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt. (Stangl, 2022).

Herbert Altrichter, Allan Feldman, Peter Posch, Bridget Somekh (2008): Teachers investigate their work. An introduction to Action Research across the professions. 2nd edition. Routledge, London [ISBN 0-415-37794-3](https://doi.org/10.1080/0415377943).

di apprendimento strategico lo spazio outdoor. L'osservazione è stata accompagnata da un'indagine sulla percezione del ben-essere a scuola, sia dei bambini che degli insegnanti e dalla somministrazione di test motori. I bambini hanno le idee chiare e per stare bene chiedono “un ambiente accogliente e stimolante, lasciare spazio al gioco, essere ascoltati e presi in considerazione, essere co-protagonisti del cambiamento, alternare il lavoro in aula con attività outdoor, muoversi, stare bene con i compagni e con gli insegnanti”⁴⁶.

Fase di cambiamento nell'uso dello spazio e sua trasformazione.

Sono stati ripensati gli spazi interni ed esterni, non tanto e non solo per modificarli, quanto per cambiarne l'uso quotidiano. Finalmente il dentro e il fuori vengono considerati di pari valore educativo e in continuo interscambio: *uso flessibile* degli spazi e *ritmizzazione del tempo*, attraverso l'introduzione di pause attive e attività in movimento.⁴⁷

L'ampliamento del tempo e dello spazio del gioco, le esperienze esplorative outdoor, sono le fondamenta sui cui sono stati organizzati i laboratori di progettazione partecipata, che hanno portato alla trasformazione fisica degli spazi, per allargare il campo delle occasioni interattive offerte dall'ambiente, sperimentandole con modifiche temporanee e permanenti.

Una delle ‘conquiste’ più interessanti è stata la metamorfosi del confine tra due scuole: da cesura a ponte, da limite invalicabile a luogo permeabile. Come nel “Giardino di Agata”⁴⁸ (Ascolto, Guardo, Annuso, Tocco, Assaggio), è stato dato ampio spazio agli stimoli per sviluppare tutti i sensi.

I confini giocabili offrono molte opportunità per modellare, manipolare, costruire con diversi materiali, molti dei quali reperiti nei cortili scolastici; i percorsi sensoriali (realizzati in auto-costruzione) sono trasportabili, vengono usati all'interno e all'esterno, la percezione tattile viene sperimentata con le mani e con i piedi, i contenuti variano nelle stagioni.

46 “Children in the city”, op. cit., versione in italiano, a cura di R. Mulato, E. Franzin, A. Marchiori, J. Tamponi, Conegliano, 2015

47 Cfr capitoli 2 e 3 in “City – Children in the city”, op. cit. e “Maestra facciamo una pausa?”, R. Mulato, Stephan Riegger, La Meridiana, 2015.

48 Gfr cap. 9, Guerra M., Il Giardino di Agata, in Farné R., Agostini F., Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto, 2014, Junior Edizioni



Foto 17 – Confini giocabili



Foto 18 – Percorsi sensoriali

Installazioni temporanee come gli “alberi dei suoni e delle luci”, permettono di vedere la ‘forma dell’aria’ (Bruno Munari), sentire i suoni prodotti dal vento, vedere come cambiano luminosità e colore con la luce del sole. Attraverso l’ascolto attivo e l’interazione ludica con bambini di età diverse, si è costruito un tessuto narrativo -parole, poesie collettive, disegni, immagini, suoni- dove fantasia e realtà, immaginazione e concretezza si sono intrecciate. I temi emersi sono stati sviluppati nei successivi laboratori di progettazione.

L’esplorazione intenzionale dei cortili scolastici ha dato esiti che possono sembrare sorprendenti, a chi immagina che i bambini non siano competenti, nemmeno del loro vissuto. Il loro sguardo, vicino alla terra, ma capace di arrivare al cielo, coglie aspetti che noi adulti non vediamo. I bambini hanno ‘mappato’ il loro territorio, con i sensi, con le emozioni, con le paure e i desideri. Sono state così prodotte molte mappe: sensoriali, emozionali e affettive.

Le radici, la biforcazione di un albero, il fango, l’acqua, il dislivello, l’angolo nascosto, prendono significati diversi da quelli attribuiti dagli adulti. Ne emerge un quadro composito su ‘cosa ci posso, o potrei, vorrei fare io qui, ovvero il potenziale di interattività con l’ambiente a disposizione. La mappa, una forma astratta di rappresentazione, diventa familiare, i bambini anche in età prescolare riescono a riconoscere gli spazi e a orientarsi.

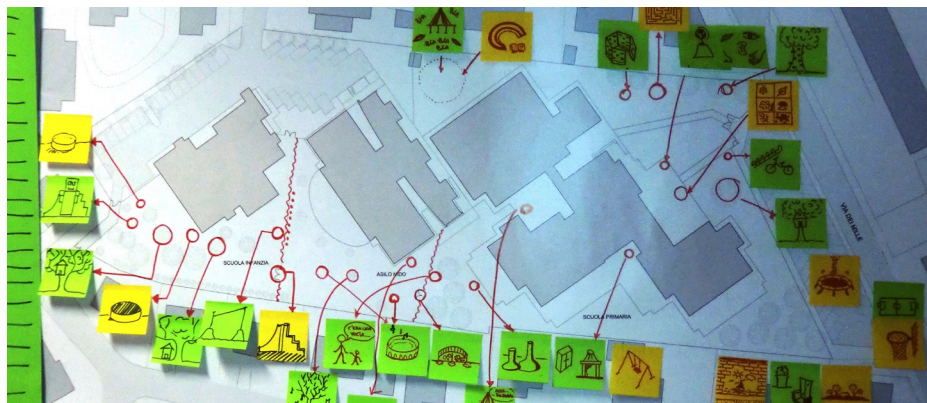


Foto 19 – Mappa delle idee

I bambini hanno ‘dato corpo alle idee’ in un plastico costruito da loro, nel quale si sono delineate forme e funzioni, angoli tranquilli e luoghi avventurosi, punti di incontro e giochi. Un “cantiere di giardini in movimento” ha dato vita a installazioni temporanee ispirate alle loro idee. Il progetto, condiviso con esperti che hanno ascoltato e discusso insieme a bambini e insegnanti, si è infine realizzato con il coinvolgimento di genitori, volontari, e degli stessi bambini. La realizzazione partecipata ha costituito un valore aggiunto per la sua connotazione proattiva. Pensare lo spazio *con* i bambini anziché *per* i bambini ha un preciso significato pedagogico. È nel loro DNA interagire, significare, adattare l’ambiente ai propri bisogni e desideri.

Siamo nella piena applicazione degli articoli 12 e 13 (il diritto di essere ascoltati e il diritto di esprimersi e di partecipare) della CRC. La progettazione partecipata è un metodo che promuove la cittadinanza attiva. I bambini imparano ad ascoltare ed ascoltarsi, a darsi delle regole, a costruire opzioni diverse da quelle originarie, a risolvere problemi, a fare delle scelte. Sperimentano il confronto creativo passando dall’elaborazione individuale alla co-progettazione collettiva.

Practices di Moving School 21 in Europa

Abstract

In questo capitolo vengono riportati, in forma di schede, alcuni esempi di progetti realizzati in Italia e in Germania secondo il modello Moving School 21. Sono descritti in breve il processo e i risultati frutto di azioni locali partecipate che hanno visto come attori i bambini, i docenti, i genitori, la comunità locale, i comuni, il tessuto associativo, anche in contesti di confronto internazionale. Lo sguardo verso queste esperienze, che presentano tutte le caratteristiche di buone pratiche, comprende anche una riflessione critica. Accade che anche la migliore pratica possa andare alla deriva e trasformarsi di “worst practice”: questo succede quando il cambiamento influisce sulle persone coinvolte ma non in profondità sull’organizzazione e sul sistema (scolastico, amministrativo...). Se non si cambiano le regole del gioco, se le “best practices” non riescono a influenzare le politiche, se le politiche non sono in grado di intercettare ed apprendere dalle buone pratiche, i risultati rimangono esposti al rischio di ‘caduta’.

Practices in the moving school in Europe

Abstract

This chapter presents, in the form of cards, some examples of projects carried out in Italy and Germany according to the Moving School 21 model. The process and results are briefly described as the result of participatory local actions which saw children, teachers, parents, the local community, the municipalities, the associative fabric, even in contexts of international comparison. The analysis of these experiences, which present all the characteristics of good practices, also includes critical reflection. It happens that even the best practice can drift and become “the worst practice”: this happens when the change affects the people involved but not in depth the organization and the system (scholastic, administrative...). If the rules of the game are not changed, if “best practices” are unable to influence policies, if policies are not able to intercept and learn from good practices, the results remain exposed to the risk of ‘failing’.

1. Practices Italia ⁴⁹

1.1 Progetto MUOVITI!

- **Luogo:** Via Kennedy 3/A, Fontanelle (TV)
- **Progetto realizzato da:** Associazione Fontanelle Incanta (promotore) Moving School 21 associazione onlus (coordinamento) www.movingschool21.it
www.facebook.com/progetto.muoviti
- **In collaborazione con:** Comune di Fontanelle, Istituto Comprensivo di Codognè (TV), AVIS
- **Finanziamento:** CVS Centro Servizi Volontariato – bando per progetti a rilevanza territoriale
- **Gruppo di lavoro:** tutti i bambini della scuola (160), insegnanti, genitori volontari

Esigenze a cui risponde il progetto

Il progetto si è proposto di valorizzare e rendere fruibile il cortile della Scuola Primaria di Fontanelle (TV): un luogo di aggregazione aperto alla cittadinanza. Si configura anche come “strumento” innovativo nel processo di apprendimento dei bambini, costruttori del loro sapere: si riconosce l’ambiente come terzo educatore e si allargano i confini dell’aula! Con la co-progettazione e la co-realizzazione degli interventi, vengono favoriti l’inclusione e il coinvolgimento di bambini, adulti e anziani, creando così una rete di soggetti in grado di operare in autonomia, per la realizzazione di interventi simili in altre parti del territorio comunale.

⁴⁹ Le schede relative all’Italia sono una rielaborazione di quanto pubblicato nel libro “Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine”, editore zeroseiup, 2018



Foto 1 - Prima del progetto (foto da satellite, marzo 2015) /Foto 2 - Dopo il progetto (ottobre 2016: occhio la labirinto!)

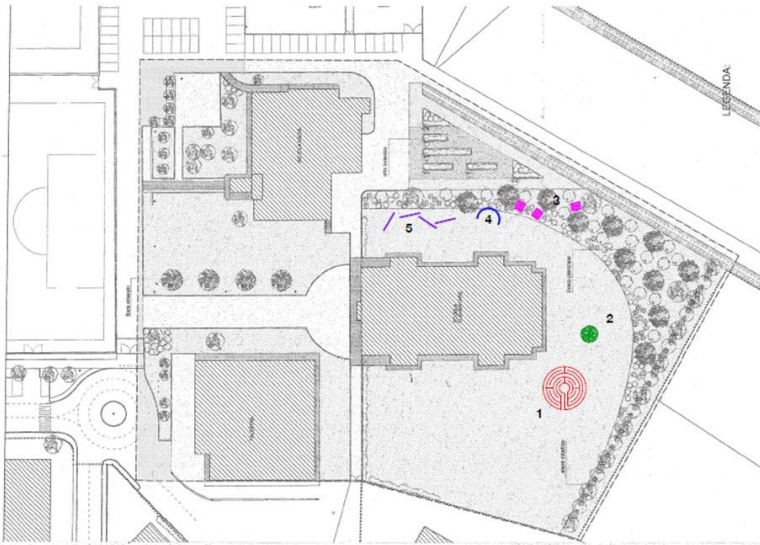


Figura 3 - Tavola di progetto

Il processo



Figura 4 - Mappa del processo

Il processo si è articolato in cinque fasi:

- I primi passi
- La scuola si attiva
- Coinvolgimento della comunità locale
- Sviluppo di idee e proposte condivise
- Decisione e realizzazione.

I primi passi

L'associazione *Fontanelle Incanta*, attiva nel territorio locale, propone di sviluppare un progetto per il miglioramento del cortile scolastico con Moving School 21. Comune e scuola aderiscono alla proposta (ottobre 2013)

Viene realizzato un percorso formativo e attivati laboratori con insegnanti, rappresentanti di associazioni ed ente locale (dic-feb 2014)

La scuola è in movimento

I docenti formati, programmano e realizzano attività e laboratori con tutti i bambini della scuola: gioco, esplorazione, mappe sensoriali e affettive, analisi degli spazi

all'aperto e proposte di trasformazione (marzo-giugno 2014)

Viene organizzata una grande festa – mostra delle idee, e giochi in giardino, con la partecipazione di tutti i bambini, i nonni, i genitori, le associazioni (mag 2014)



Figura 5 – Tempesta di idee

Fontanelle esplora e si attiva

Nasce il progetto *Muoviti!* in partenariato tra scuola, Comune, associazioni, volontari (aprile/giugno 2014)

Festa di start up (ottobre 2014) – presentazione del progetto con giochi in movimento: partecipano tutti i bambini e insegnanti della scuola (170), genitori/nonni (250), associazioni (20), rappresentanti ente locale (5)

Percorso di formazione scuola-volontari-comune in tema di sicurezza, realizzazione di ‘cantieri aperti’ e apertura del cortile nel tempo extrascuola (novembre-gennaio 2015) – 20 partecipanti

Realizzazione partecipata OFC Arrampicata orizzontale indoor (dicembre-gennaio 2015) – 10 adulti + 20 bambini

Laboratori (invenzione e costruzione giochi, narrazione) con i bambini (febbraio 2015) – 160 bambini, 13 insegnanti, 20 adulti (conduttori, genitori, associazioni)



Figura 6 – Trasformazioni temporanee



Figura 7 – Esposizione plastici

Fontanelle propone

Laboratori di progettazione partecipata con i bambini (marzo 2015) – 160 bambini, insegnanti, 6 conduttori MS21

Laboratorio di progettazione partecipata con adulti (marzo 2015) – 30 persone, 4 conduttori MS21



Figura 8 – Discutere la fattibilità delle idee

Fontanelle decide e realizza

Cantiere di autocostruzione (maggio-giugno 2015) – 10 adulti/nonni + bambini (30)

Festa finale (giugno 2015) – tutti i bambini e gli insegnanti della scuola (170), i genitori/nonni (250), le associazioni (20), i rappresentanti ente locale (5)



Figure 9-10 – Dalla scelta alla realizzazione

Punti di forza

La trasformazione del cortile è frutto del processo partecipato che ha coinvolto scuola e comunità locale, con attività didattiche curricolari, laboratori e incontri con esperti e anziani, eventi aperti a tutta la cittadinanza. Il cortile della scuola è percepito come bene comune.

Pratica dell'“*outdoor education*”: l'ambiente di apprendimento ha allargato i propri confini, con attività ludiche e didattiche all'aperto (esplorare, misurare, osservare, rappresentare, creare, costruire). I bambini hanno potuto sperimentare forme di cittadinanza attiva. È cambiato il modo di fare scuola.



Figura 11 – Invenzione di giochi a terra

È stato ripensato l'uso dello spazio interno ed esterno della scuola, includendo il movimento nella pratica quotidiana e utilizzando un modello di analisi fondato su una check list di criteri “del buon spazio per giocare”.



Figura 12 – Presentazione pubblica

La rete di associazioni/istituzioni attivata con il progetto, ha messo in campo disponibilità, risorse umane e competenze integrate: questo ha permesso di rafforzare la cooperazione tra scuola e territorio e di proseguire nelle attività di trasformazione in autonomia.



Figura 13 – Realizzazione partecipata

Difficoltà e sfide

1. Vincere la tendenza all'autoreferenzialità delle associazioni e delle istituzioni coinvolte: si tratta di una difficoltà ricorrente, superata nel progetto attraverso la focalizzazione sugli obiettivi condivisi da raggiungere e sui rispettivi ruoli e competenze messi in campo. Tuttavia la partecipazione al processo e il successo del progetto non garantiscono, da soli, un cambiamento nelle organizzazioni (scuola, comune).
2. La consapevolezza di scarse risorse economiche a disposizione e la sfida che ci siamo dati di trasformare il cortile scolastico a costo zero (o quasi) ha funzionato. Un limite si è trasformato in opportunità. Un aspetto importante riguarda lo sviluppo della trasformazione: il giardino della scuola non è mai (volutamente) 'finito'. Chi lo vive continuerà a trasformarlo – fa parte delle regole di apprendimento.
3. Gli ostacoli burocratici che rendono complicata l'apertura del cortile scolastico non come eccezione ma come regola. Questo è un problema tuttora irrisolto.
4. Le regole della sicurezza hanno limitato la possibilità d'uso degli spazi della scuola: il dialogo con i responsabili della sicurezza nelle scuole non è mai semplice. È frequente la pratica del divieto piuttosto che dello sviluppo di competenze di autoprotezione e di "*risk-literacy*".

Risultati attesi/ottenuti

Nella fase di sperimentazione, l'apertura del cortile è stata testata in occasione di eventi, durante il cantiere di autocostruzione, e la cura del giardino durante l'estate. Le 'prove di apertura' fanno capire ciò che è possibile (sulla falsariga dell'urbanismo tattico). Occorre proseguire il lavoro affinché venga ampliato il tempo di fruizione oltre la scuola. Per questo è stato proposto un accordo con l'amministrazione locale, la scuola, i genitori e le associazioni.

Sono state realizzate installazioni fisse e mobili utilizzabili sia da bambini che da anziani per attività educative e didattiche, ricreative e motorie (spazio pensato come trasformabile nel tempo).

È in programma la costituzione di un gruppo stabile di volontari, da formalizzare con una convenzione con il Comune, in grado di svolgere lavori di manutenzione ma anche di proseguire negli interventi di auto-costruzione.

Lo spazio di apprendimento ha allargato i propri confini, il cortile – ora giardino della scuola - viene utilizzato in tempi molto più ampi e modi diversi rispetto al passato.

I bambini riescono a gestire in autonomia il tempo ricreativo con giochi liberi, costruttivi, creativi e non distruttivi: la sperimentazione ha dato ottimi esiti in questo senso.

Il progetto risulta replicabile nel metodo su altri spazi comunali grazie alla collaborazione tra le associazioni o i cittadini proponenti e la rete di cittadini attivata.

1.2 Progetto MIM – Mille In Movimento / CITY

MIM Mille In Movimento (progetto locale)

CITY Children In The city – Growing up in activated spaces (progetto europeo)⁵⁰

- **Luogo:** Conegliano (TV) e Rua di Feletto (TV)
- **Progetto realizzato da:** Associazione onlus Moving School 21 (coordinamento) in collaborazione con Istituto Comprensivo 3 di Conegliano (TV) – polo scolastico di Via dei Mille (infanzia e primaria), scuola primaria di Rua di Feletto (TV), asilo nido Mantovani, Comuni di Conegliano e San Pietro di Feletto (TV), Provincia di Treviso, SAVNO, ULSS7, IUAV Venezia
- **Finanziamento:** Comune di Conegliano
- **Gruppo di lavoro:** educatori e insegnanti, genitori e nonni volontari, rappresentanti ente locale, team MS21; con il coinvolgimento attivo del Nido (50 bambini – 20 coinvolti fascia oltre i 2 anni), Scuola Infanzia: 84 bambini (tutti coinvolti), Scuola Primaria: 134 bambini (tutti coinvolti)

Esigenze a cui risponde il progetto

“MIM - Mille In Movimento” è un progetto avviato nel 2009 secondo il modello Moving School21. La trasformazione dei giardini delle scuole e la riqualificazione degli spazi pubblici di un quartiere periferico multiculturale, privo di identità, di luoghi di aggregazione e di senso di appartenenza è al centro dell'intervento, realizzato con la partecipazione diretta di bambini, genitori e abitanti. Il titolo nasce durante gli incontri di formazione cui hanno partecipato insegnanti, rappresentanti del Comune, ma anche genitori e nonni. I Mille in Movimento sono i bambini delle scuole polo, i genitori, gli abitanti del quartiere di “Via dei Mille” a Conegliano.

⁵⁰ A cura di Raffaella Mulato, Associazione Moving School 21. Il progetto CITY è visibile al link: http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2012-1-IT2-COM06-37829



Figura 14 - Confini giocabili e arena arrampicata/ Figura 15 - Arena arrampicata come piccola 'agorà' fruibile all'esterno e all'interno dal nido e dalle scuole infanzia e primaria

Il processo

Il polo scolastico di via dei Mille (nido, infanzia e primaria), attraverso il progetto, si è configurato come punto di riferimento e 'motore' della rigenerazione sociale, della riqualificazione dei giardini scolastici e degli spazi pubblici del quartiere.

Le scuole quindi sono protagoniste, in rete con altri attori (soggetti istituzionali e non), di azioni di cambiamento che riguardano gli spazi fisici in relazione al modello pedagogico e all'innovazione didattica, all'insegna della cittadinanza e della partecipazione attiva dei bambini. È un'esperienza unica che ha cercato di trasformare problemi in opportunità, con un progetto di riqualificazione che ha rivoluzionato l'uso degli spazi, a partire dai confini tra infanzia e nido.



Figura 16 - Mappa di Gulliver

I confini da barriera si sono fatti ‘ponte’, una fascia verticale e orizzontale ricca di stimoli per l’interazione, la creatività, il gioco tra bambini di età diverse, da 1 a 10 anni.

La trasformazione fisica è stata accompagnata dal lavoro comune tra insegnanti ed educatori del nido, che hanno dato vita ad un percorso utile per la definizione di curriculum educativo verticale, in piena coerenza con le Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e primaria.

Il progetto si è sviluppato attraverso:

Momenti di condivisione e di festa: animazione degli spazi scolastici aperti e degli spazi pubblici del quartiere e della città, giornate senz’auto

Momenti culturali: visita alla Biennale di Architettura di Venezia nel 2010 e 2012 con la partecipazione a laboratori creativi, organizzazione di attività nella settimana UNESCO, visita di studio a Berlino (giardini delle scuole e spazi urbani giocabili, parchi)

Attività ludiche, educative, didattiche: gioco libero, gioco strutturato, esplorazione, analisi e rappresentazione dello spazio, trasformazioni temporanee, invenzione di giochi

Formazione: iniziale e in itinere, accompagnamento delle azioni di progetto, monitoraggio e valutazione – ciclo del progetto (target insegnanti, educatori, genitori, volontari, ente locale)

Cooperazione tra diverse istituzioni: tavolo di lavoro inter-istituzionale; accordo tra scuola, ente locale e associazione MS21; IUAV università di Venezia corso post laurea

Progettazione e Realizzazione partecipata: esplorazione, analisi, critica, “*outreach*”, Mappa condivisa di Gulliver, laboratori di progettazione con bambini e adulti



Figura 17 - Dare corpo alle idee



Figura 18 - Ascolto e condivisione



Figura 19 - Mappa di progetto dei giardini

Dopo 3 anni di sperimentazione, è stato avviato il progetto europeo: *CITY – Children in the City. Growing up in Activated Spaces*, con l'obiettivo di valutare gli effetti di attività e interventi di progettazione partecipata sugli spazi scolastici e urbani per renderli giocabili e accessibili ai bambini e, quindi, a tutti. Le scuole partner di Berlino (rete scuole infanzia) e di Lleida (scuole infanzia e primarie) hanno attivato, come a Conegliano, reti locali con associazioni e istituzioni.

Sono stati esplorati i seguenti campi:

- Uso degli spazi, in particolare outdoor e urbani (attività/tempi/gioco/didattica)
- Trasformazione degli spazi, temporanea e permanente
- Ben-essere a scuola e in città
- Movimento, salute, apprendimento
- Competenze sociali e cittadinanza attiva
- Rendimento scolastico
- Rapporti con il territorio

Punti di forza

A. Progetto MIM

1. Condivisione degli obiettivi e inserimento nel POF di istituto del modello Moving School 21, con il coinvolgimento, nel progetto pilota, di tutti gli allievi delle scuole polo (nido, infanzia, primaria) con estensione alla scuola primaria di Rua di Feletto.
2. Partecipazione attiva delle famiglie, degli abitanti, dei titolari di esercizi commerciali e di servizio presenti nel quartiere e potenziamento dei rapporti con l'ente locale, anche attraverso la formalizzazione della collaborazione tramite la sottoscrizione di un accordo.
3. Attivazione di una rete di conoscenze, competenze e contatti nel territorio non solo istituzionali, maggiore spirito di iniziativa delle scuole - empowerment
4. Cooperazione tra le scuole coinvolte -nido comunale, scuola infanzia e primarie statali-, sviluppo e programmazione di attività ponte (tra nido e infanzia)

B. Progetto CITY (prosecuzione di MIM in rete con le scuole spagnole di Lleida e tedesche di Berlino)

1. Confronto, scambio, condivisione e sperimentazione di materiali, metodi e strumenti di lavoro, sviluppo e realizzazione di un percorso di ricerca-azione condiviso.

2. Pianificazione delle modalità di documentazione per facilitare la riflessione nel corso dell'azione e far conoscere il progetto (processo e risultati, replicabilità).
3. Nuovi stimoli per proseguire e implementare i risultati del progetto.
4. Da un'esperienza realizzata a Berlino nasce l'idea del **KM2 Edu**, il chilometro quadrato educativo. Un modello di gestione degli spazi attorno alle scuole, almeno 1 chilometro quadrato accessibile, nel quale garantire la presenza di percorsi sicuri e giocabili da fare in autonomia, con giardini e spazi pubblici accessibili, sostenuto da una rete sociale informale (abitanti, esercizi pubblici, servizi).



Foto 20 - La città è dei bambini

Difficoltà e sfide

“*Tourn-over*” dei dirigenti scolastici (ogni anno!) con conseguente loro difficoltà a comprendere ed “entrare” dentro un progetto articolato e innovativo: è mancato un ruolo di sostegno da parte degli uffici provinciali e regionali del MIUR e di regia da parte del dirigente di turno. Sono stati rilevati deficit di comunicazione, di relazione con i plessi dell'istituto comprensivo, di gestione dei docenti (nessuna valorizzazione dei docenti, nessun intervento nei confronti della componente ‘conservativa’ che, se pur minoritaria, era in grado di influenzare i docenti dei plessi).

Difficoltà a mettere a regime quanto appreso nel corso del progetto sia da parte dell'amministrazione locale, sia dell'istituzione scolastica: questo è un punto cruciale che va trattato con grande attenzione fin dall'inizio. Non bastano la condivisione degli obiettivi e la sottoscrizione di accordi. In particolare pesa lo scollamento tra la parte politica e la parte tecnica / amministrativa che appare quasi sempre resistente

e impermeabile al cambiamento.

Limitata attenzione da parte del MIUR regionale nei confronti di progetti innovativi che in questo modo rischiano di avere scarsa influenza sulle politiche dell'educazione e sulla valorizzazione del lavoro dei docenti.

Scarse risorse umane e finanziarie da parte dell'ente locale, compensate dalla costituzione di un gruppo di genitori, nonni, volontari, che ha svolto un lavoro collaborativo e propositivo, sia nel processo sia nella fase realizzativa. Infatti tutte le attrezzature sono state realizzate in auto-costruzione, con la supervisione e il supporto di un esperto che le ha testate e certificate. È stato privilegiato l'uso di materiali naturali e di riuso. L'aspetto positivo è: si può fare! L'aspetto critico è: la gestione di quanto realizzato.

Effetti e ricadute

L'ambiente di apprendimento viene organizzato in modo più consapevole e flessibile (finalmente si riconosce il ruolo del 'terzo educatore!'); si è ampliato il tempo dedicato ad attività outdoor (in giardino, nel quartiere, in città) e con bambini di diverse età (zona di sviluppo prossimale, "scaffolding").

La qualificazione dei cortili scolastici ha favorito il movimento, promosso la salute e lo sviluppo di life-skill.

L'apertura delle scuole al territorio le ha trasformate in spazi permeabili, perdendo la percezione di chiusura, di recinto, (ancora così radicata) grazie alle molte attività tra le scuole, alle iniziative aperte *al* e *nel* territorio.

Gli effetti per i bambini:

Comprensione e interiorizzazione di regole di convivenza civile e stili di vita sostenibili

Allargamento degli orizzonti spaziali con esperienze significative di gioco, esplorazione, trasformazione

Miglioramento del clima e delle relazioni tra pari e con gli adulti

Gli effetti per le famiglie:

Percezione di essere parte attiva nella costruzione di un patto educativo condiviso con le scuole

Disponibilità a mettere a disposizione tempo e competenze, forme di autoaiuto

Gli effetti per il quartiere:

Più coesione sociale e partecipazione alle iniziative promosse dalle scuole.

Questi effetti sono stati rilevati nell'immediato e per un paio d'anni successivi. In seguito la trascuratezza e l'incuria degli stessi promotori pubblici hanno fatto ritornare tutto al punto di partenza o quasi.

Riprenderemo nel paragrafo 7.3 il caso del progetto MIM come esempio di deriva di una buona pratica.

2. Best Practices, Germania

2.1 Schule "Am Buschgraben" – Il Cortile in Movimento

- **Luogo:** Buschgraben Schule, Berlin Steglitz Berlino (DE)
- **Progetto realizzato da:** Berlinbewegt e.V.
- **In collaborazione con:** Organizzazione onlus, genitori, ufficio lavori pubblici, verde e stradale, Dipartimento "Grün macht Schule" (Dipartimento nel Senato di Berlino)
- **Finanziamento:** Comune Steglitz, Berlinbewegt e.V.
- **Gruppo di lavoro:** Bambini, genitori, insegnanti, giardinieri, esperti in architettura del paesaggio e pedagogisti.

Esigenze a cui risponde il progetto

Situazione di partenza: la scuola primaria Am Buschgraben si trova alla periferia di Berlino. Ospita 350 alunni con 25 insegnanti. Il cortile scolastico aveva pochissime opportunità per giocare. C'erano molti ostacoli e mancava di struttura. C'erano molti conflitti riguardo all'uso delle poche attrezzature del giardino scolastico anche per mancanza di alternative.

Il processo

Il progetto si è sviluppato in sei step.

1. Discussione tra la scuola e il Comune per lo sviluppo del progetto e la divisione delle responsabilità nella trasformazione e gestione del cortile. Definizione del budget e del lavoro di volontari, genitori, alunni, insegnanti.
2. Definizione delle modalità di partecipazione per la realizzazione del progetto: numero delle classi, per quanto tempo, metodologia, tipo di attività, esiti

attesi.

3. Il tempo per il processo della partecipazione, la presentazione degli esiti, la valutazione dei lavori degli alunni, il coinvolgimento degli enti comunali, soprattutto del dipartimento per il verde.
4. Erogazione del finanziamento all'organizzazione senza scopo di lucro Berlinbewegt e.V. e all'architetto che ha realizzato il progetto, sulla base delle proposte dei bambini, e diretto i lavori.
5. Valutazione finale del progetto tramite il Dipartimento del Senato di Berlino "Grün-macht-schule".
6. Varie forme di partecipazione degli alunni alla realizzazione del progetto nel cortile scolastico.



Foto 1 - Primi lavori con l'aiuto dei ragazzi: scarificazione dell'asfalto per rendere permeabile il terreno (ph Coenen, Gruen macht Schole)

Risultati della progettazione partecipata

I bambini hanno presentato le loro proposte in forma di modelli di giochi e installazioni, che includono l'uso di elementi diversi. Per esempio acqua, fuoco, luce: questo è stato reso visibile nei loro modelli 3D (plastici). Queste proposte sono state integrate in una costruzione che permette sperimentazioni con l'acqua.

Un'altra sfida per i bambini è stata rendere possibili i loro desideri di muoversi, soprattutto correre, arrampicarsi, nascondersi, giocare al pallone, saltare e bilanciarsi.



Foto 2 - Am Buschgraben, Bilanciare



Foto 3 - Am Buschgraben, Arrampicare, bilanciare



Foto 4 - Am Buschgraben, Giocare insieme

Tutte le indicazioni sono state prese in carico dall'architetto che ha tradotto in realtà le idee dei bambini per il movimento in tutte le sue forme, ad esempio: la collina dell'equilibrio e del bilanciamento, la costruzione del tetraedro per arrampicarsi. Una sfida in merito alla costruzione delle installazioni e dei giochi è stata la variabilità e la possibilità di modificarli. Nel caso della collina dell'equilibrio, la variabilità è stata realizzata tramite attrezzature e proposte per giocare in gruppo.

La partecipazione alla realizzazione include l'insegnamento per l'uso corretto delle diverse attrezzature tecniche, per pulire i tronchi di legno, per scavare buchi nel terreno e per piantare pezzi di legno nella terra della collina.

La struttura a tetraedro -realizzato con tronchi e corde- prevede diverse possibilità di aggancio per le corde. La costruzione è nata da una proposta tridimensionale di un bambino di classe terza. La costruzione è stata realizzata da un artista mae-

stro di falegnameria.



Foto 5 - Am Buschgraben, Progetto delle bambine



Foto 6 - Am Buschgraben, Modellare

La partecipazione dei bambini alla realizzazione ha incluso l'uso di diversi strumenti elettrici per fare fori e per fissare gli anelli di metallo. I giochi dei bambini, soprattutto grazie alla possibilità di manipolare la situazione con le corde, ha dato spunto a una grandissima variabilità per le attività ludiche in gruppo, per gli sviluppi delle regole e per i movimenti oltre all'arrampicarsi.

Progettazione e realizzazione

I risultati della partecipazione e la progettazione del cortile scolastico sono stati presentati in un progetto redatto dall'architetto che è stato discusso e valutato in un incontro plenario con tutti i bambini della scuola. Le proposte di cambiamento sono state successivamente inserite ed integrate.

L'architetto, insieme con le autorità e il comune, ha poi elaborato un piano per la realizzazione del progetto sotto l'aspetto della partecipazione delle classi terza, quarta e quinta. Il bando per i lavori ha incluso l'obbligo di coinvolgere bambini da 6 a 12 anni nei lavori di piantumazione di piante e nella costruzione di attrezzature di legno.



Foto 7 - Am Buschgraben, Realizzazione partecipata

Punti di forza

Il bando per la realizzazione dei lavori includeva **la partecipazione dei bambini** alla realizzazione di alcuni lavori e installazioni. Quindi i bambini hanno potuto fare tesoro di esperienze ‘speciali’, lavorando insieme agli operatori della ditta incaricata, imparando moltissimo su materiali, attrezzi e strumenti.

Giochi nel cortile scolastico. Per aumentare la possibilità della partecipazione ai giochi nel cortile scolastico, il programma di attivazione prevede il noleggio di attrezzature per giocare, per esempio volano, palle da tennis, da basket, monopattino, skateboard, hockey, etc.

Difficoltà e sfide

1. Bilanciare
2. Giocare insieme nel Tetraedro
3. Sassi per giocare

Dopo la prima fase di realizzazione partecipata, il proseguimento dei lavori è stato preso in mano esclusivamente dall’ufficio comunale dei lavori pubblici. La prevista ulteriore partecipazione degli alunni non è stata realizzata.

L'Ufficio comunale ha cambiato il programma sviluppato dall'organizzazione Berlinbewegt e.V. Le strutture installate non vengono usate per un insegnamento in movimento. Il cortile non è considerato e registrato come strumento didattico da parte degli insegnanti. Pertanto, pur essendo uno spazio stimolante, viene utilizzato solo durante le pause, ben al di sotto delle sue potenzialità.

Effetti e ricadute

Dopo la realizzazione del progetto molte feste orientate al movimento furono celebrate nel cortile scolastico.

2.2 Cortile scolastico per tutti – integrazione handicap

- **Luogo:** Bisalski & Ellen-Kay -Schule, Berlin-Dahlem
- **Progetto realizzato da:** Architetto incarico dal comune di Dahlem, Berlino, Associazione Berlinbewegt e.V (senza scopo di lucro)
- **In collaborazione con:** Comune di Dahlem, Grün macht Schule (Dipartimento del Senato di Berlino)
- **Finanziamento:** Comune di Dahlem, Berlino
- **Gruppo di lavoro:** Dipartimento “Grün macht Schule” (Senato di Berlino), dirigenti scolastici della scuola primaria, Helen Kay, scuola per portatori di handicap, insegnanti delle due scuole, allievi, architetto incarico dal comune Dahlem, Berlino, associazione Berlinbewegt e.V.

Esigenze a cui risponde il progetto

Situazione di partenza

La sede ospita due scuole: una scuola primaria (6 – 12 anni) e una scuola per bambini e bambine con disabilità (6 – 18 anni). Il cortile è sempre stato utilizzato dalle due scuole. Durante gli anni precedenti la situazione è diventata critica, a causa dei diversi ostacoli e conflitti tra i bambini delle due scuole. Di conseguenza gli insegnanti hanno diviso i tempi per le pause tra i due gruppi per evitare conflitti e incontri aggressivi.

È stato necessario concertare due interessi diversi, a volte divergenti:

1. Usare il cortile per educazione motoria secondo il POF delle due scuole
2. Promuovere l'integrazione tra tutti i bambini

3. Mantenere e riqualificare le attrezzature per il gioco libero nel cortile
4. Inserire nuove situazioni e attrezzature per il gioco durante le pause per i due gruppi di bambini

I problemi da risolvere

Giocare insieme bambini disabili e non, implica il rispetto delle diverse possibilità, soprattutto arrivare nel posto, entrare nel gioco e divertirsi alla stessa maniera. Per i bambini della scuola primaria è stato possibile rispettare nella loro progettazione i diversi tipi di disabilità, ad esempio:

- Instabilità nel camminare
- Uso della sedia a rotelle
- Peso dell'attrezzatura per respirare
- Fragilità delle ossa

Per giocare bene a parità di opportunità hanno dovuto pensare a diversi ostacoli per esempio

- necessità di uscire della sedia a rotelle e rientrare
- evitare gli urti, le cadute
- arrivare al gioco senza usare le gambe
- giocare dentro e fuori dalla sedia rotelle
- prendere e lanciare oggetti
- accelerare e frenare le sedie a rotelle
- superare diversi ostacoli, dislivelli, etc.

In caso di cadute con sedie a rotelle, i bambini non handicappati hanno dovuto imparare la tecnica di stabilizzare e raddrizzare i compagni. Nella palestra della scuola gli insegnanti hanno costruito un percorso con diversi ostacoli. Per far capire le difficoltà di giocare insieme con bambini in sedia a rotelle, tutti i bambini hanno provato a superare gli ostacoli immedesimandosi nella stessa situazione.

Processo

Decisioni precedenti: in favore dei giochi liberi e cooperativi dei bambini le scuole hanno rinunciato a usare tutti gli spazi dedicati al campo di atletica leggera, trasformato per rispondere alle esigenze emerse. Al suo posto, si è deciso d’inserire nell’area “isole di attività” in alternativa alle diverse strutture necessarie all’atletica leggera, corse con distanze da 50 a 100 m. etc. In sostituzione della pista di 400 m. è stato realizzato un percorso di 350 m. che offre due possibilità d’uso affiancate: percorso con pavimentazione “soft” e, a fianco, asfaltato. Le piste collegano le diverse “isole di attività” per far raggiungere i bambini in sedia rotelle e quelli che camminano con difficoltà. Il percorso asfaltato è stato costruito secondo le proposte dei bambini con un andamento ondulato. Le due piste collegano e arrivano in tutti gli angoli del terreno rispettando tutti i dislivelli dell’altitudine che si trovano negli spazi del cortile.

Progettazione del Workshop

Task per i bambini è stato:

- sviluppare i giochi in cui possono partecipare davvero tutti i bambini
- progettare e costruire modelli 3D
- includere giochi fissi e non fissi
- sviluppare le regole per i giochi proposti

Per allargare la possibilità di giocare, un gruppo misto è stato incaricato di sviluppare proposte per le attrezzature mobili per giocare. Per depositare le attrezzature e i giochi, le scuole hanno comprato un vecchio container fuori uso per lavori edili. Il gruppo è stato accompagnato da un insegnante (maestro falegname), esperto in lavori manuali.

Obiettivo: il gruppo prepara proposte di giochi, costruisce il deposito nel container e organizza il noleggio delle attrezzature mobili durante le pause. Soprattutto il gruppo deve organizzare il servizio del noleggio e gestire il budget per comprare o sostituire le attrezzature rotte.

Punti di forza

Il punto di forza principale è l’integrazione: tutti i bambini hanno potuto fare un’esperienza di condivisione, eliminando le barriere prima di tutto mentali che sono più difficili da scardinare negli adulti. L’idea di pensare alle pari opportunità

per tutti ha generato idee originali e davvero ‘democratiche’ che non escludono nessuno.

Interessanti anche le proposte che i bambini hanno sviluppato, tante opportunità di movimento libero e tanti giochi resi possibili anche per chi ha problemi motori.

Temi delle “Isole dei giochi” realizzate

Le proposte dei bambini per le attività sono state:

- Correre
- Arrampicarsi
- Giocare con la sabbia
- Scivolare
- Giocare con l’acqua
- Nascondersi
- Lanciare palline
- Rotolare con diversi attrezzi



Foto 8 - Ellen Kay Schule, Collina per la rotazione/Foto 9 - Ellen Kay Schule, Percorsi diversi piste per sedie rotelle



Foto 10 – Ellen Kay Schule, Sperimentazione con l'acqua

Difficoltà e sfide

La cooperazione tra le due scuole non è stata ottimale. L'approccio al gioco libero è stato complicato per gli insegnanti (paure).

L'interazione di entrambi i gruppi di studenti si è sviluppata nonostante le diverse età (conquista).

Effetti e ricadute

Formazione per i Bambini. In caso di cadute con le sedie a rotelle, i bambini della scuola primaria hanno dovuto imparare la tecnica di stabilizzare e raddrizzare i compagni in difficoltà. Nella palestra della scuola gli insegnanti hanno costruito un percorso con diversi ostacoli. Per far capire le difficoltà di giocare insieme a bambini in sedia a rotelle, tutti hanno provato a superare gli ostacoli immedesimandosi nella stessa situazione.



Foto 11 - Tunnel accessibile anche per portatori di handicap



Foto 12 - Arrampicata su roccia

2.3 Il Campo aperto al gioco - solo per bambine

Luogo: Berlino – Charlottenburg, Jacob-Kaiser-Platz

Progetto realizzato da: Associazione onlus Berlinbewegt e.V. (coordinamento scientifico e conduzione), Città di Charlottenburg, Dipartimenti Salute, Gioventù

In collaborazione con: Casa della Gioventù, Heckerdamm, Scuole nella vicinanza, Polizia stradale e comunale, Consiglio di Quartiere, Ditta “WALL-Toilette”

Finanziamento: Comune di Charlottenburg

Gruppo di lavoro: Bambine (20) del quartiere hanno partecipato assieme a mamme e volontari, team Berlinbewegt e.V. (conduzione)

Esigenze a cui risponde il progetto

Situazione di partenza

Vicino alla stazione della metropolitana Jacob-Kaiser-Platz, nel quartiere di Berlino Charlottenburg-Wilmersdorf, c'è un prato che collega diversi percorsi e marciapiedi, che portano nel quartiere residenziale. I condomini sono abitati da tante famiglie straniere, la maggior parte turchi. Le bambine vengono accompagnate a scuola la mattina e il pomeriggio vengono portate a casa dai maschi della famiglia. Le bambine stanno sempre in casa, sono limitate nella loro libertà di uscire, nelle possibilità di giocare e spesso sono visibilmente sovrappeso. I campi di gioco che si trovano nel quartiere sono stati fatti per bambini piccoli e per ragazzi (aree con attrezzatura di basket e calcio). Le offerte per le ragazze, nella Casa della Gioventù, prevedono solo attività sedentarie.

Il processo

È stato avviato un percorso che ha previsto le seguenti fasi:

- scolto (attese, bisogni, desideri)
- esplorazione e critica del territorio (vincoli e opportunità)
- creatività e fantasia
- modellamento delle idee

Le bambine hanno costruito modelli 3D per visualizzare le loro proposte atte a migliorare la situazione quotidiana nel quartiere.

I loro desideri erano di avere un luogo/territorio per il gruppo femminile, senza maschi. I contatti/inviti con i maschi sono però sempre possibili. Prima però i maschi devono rispettare le regole delle femmine

Come attrezzatura per il loro campo di gioco hanno fatto le seguenti proposte in 3D:

- capanna con tavolo centrale e sedute
- campo di volano, pallavolo base di sabbia

Per il terreno:

- campo di fiori
- posti per alberi
- cestini rifiuti
- panche

Per l'incontro tra di loro durante il tempo di pioggia e per l'inverno e per il deposito per le attrezzature per i giochi, hanno fatto la proposta di posizionare ai bordi del campo in un punto centrale un "container per lavoratori edili", fuori uso e da sistemare.

Per risolvere la questione maschi-femmine e la dominanza maschile nel territorio, la loro proposta è stata di costruire una tribuna per dividere la parte dell'area in due lati, ogni lato diviso da 4 gradini: una parte davanti con vista campo di basket per i maschi, una parte dietro con vista campo di palla-



Foto 14 - Gruppo planning

Difficoltà e sfide

Oggetto di discussione erano i seguenti temi: la sicurezza per tutti gli utenti, spaccio di droghe, passaggio della polizia comunale a piedi, bagni, regole per i tempi di rumore/silenzio, pulizia dell'area, finanziamento per la cura generale dalla parte del comune, luce/illuminazione del territorio.

L'istallazione del campo da pattinaggio estivo e invernale con ghiaccio è stata dimenticata. Pattinaggio sul ghiaccio non è stato mai attivato.

Effetti e ricadute

Dopo 10 anni

- Il container dedicato all'incontro tra ragazze esiste ancora.
- Il lavoro continua anche in inverno con attività sportive, gioco, corsi per l'auto-difesa, etc. organizzato dalle femmine.
- Il comune dopo un lungo periodo di trascuratezza ha stabilito per l'area una cura a cadenza mensile.
- La luce è stata installata (possibilità d'uso in sicurezza anche nei pomeriggi invernali e di sera)
- Il personale dedicato al controllo sociale proviene dalla Casa della Gioventù



Foto 15 -Campo di gioco per solo bambine



Foto 16 -Ragazze si prendono cura del loro luogo

3. Peggior pratica: la buona volontà al rischio

Occorre valutare attentamente opportunità e rischi nei progetti scolastici. Perché i progetti vogliono il bene ma spesso continuano a fallire.

Le esperienze dalla Germania, qui riportate, forniscono solo una panoramica parziale (Berlinbewegt e.V.) rispetto ad un orizzonte di pratiche molto più vasto in diversi stati federali e per un periodo di circa 30 anni. L'esperienza si basa su un gran numero di progetti nelle scuole infanzia e nelle scuole primarie in Germania e in Europa, in cui una cultura fondata sui diritti dei bambini, sulla consapevolezza della relazione tra pedagogia e spazio, ha dato vita a tanti inizi motivati destinati ad attraversare il confine del fallimento. Al fine di approfondire questa pratica di fallimento e di evidenziare gli ostacoli al successo dei progetti, è stata sviluppata una lista di controllo (un elenco aperto per esperienze e integrazioni).

Di solito, l'innovazione nelle scuole inizia con progetti che vengono portati dal mondo esterno. Ciò ha una lunga tradizione in Germania e in Europa, che può mostrare successo (per un tempo limitato) e una lunga catena di fallimenti. Non si sa nulla di un miglioramento a lungo termine, nel senso di un miglioramento sostenibile della pratica scolastica, ad esempio attraverso progetti promossi dai genitori. Questo è anche comprensibile perché ad esempio i genitori possono influenzare la pratica della scuola solo per un periodo di tempo limitato e senza poter intervenire nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche. Anche quando i progetti hanno effettivamente realizzato qualcosa di concreto, non restava più nulla della riprogrammazione delle attività outdoor e della realizzazione di altri interventi nel cortile della scuola dopo alcuni anni: né delle strutture, né della pratica desiderata di trascorrere del tempo all'aperto.

La mancanza di sostenibilità è anche comprensibile dal punto di vista degli analisti dei sistemi: la regola è che un sistema complesso come la scuola, dopo uno sforzo (come la progettazione di un cortile), ritorna allo stesso livello (o a un livello inferiore) dopo un tempo relativamente breve da dove è iniziato: la carovana va avanti come prima, sempre, come al solito! I figli dei genitori attivi arrivano alla prossima scuola media o superiore e il ciclo di cattive pratiche continua e attende l'iniziativa dei genitori che verranno.

Un percorso simile è riconoscibile anche per progetti che vengono promossi da altri soggetti oltre ai genitori o che vengono 'adottati' dalle scuole perché esistono fonti di finanziamento e forme di premialità pubbliche (vedi ad esempio, in Italia, le esperienze legate alla legge 285 del 1997 "Disposizione per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza").

Prima di avviare iniziative e progetti si dovrebbe quindi valutare attentamente se vale la pena di donare o meno le proprie energie, risorse finanziarie e tempo a una scuola. I promotori del progetto sono responsabili delle risorse utilizzate: principalmente donazioni, tempo per i volontari, risorse proprie in materiali e finanze risparmiate a scuola attraverso feste e raccolte da parte di genitori.

La maggior parte dei progetti mira ad avere un impatto positivo sulla pratica di una scuola per un periodo di tempo più lungo e a beneficio dei figli che la frequentano. Nel senso di una pratica migliorata (*"best practice"*), i progetti vogliono ad esempio promuovere la salute e il movimento, il rendimento, il clima scolastico.

Queste iniziative e progetti dovrebbero quindi avere anche il marchio di qualità "sostenibile". Le proposte di progetto comportano inevitabilmente cambiamenti e adattamenti per la scuola, ad esempio: per il programma giornaliero / settimanale e per l'organizzazione della giornata, i metodi e gli spazi d'insegnamento/apprendimento (ad es. all'aperto), il pranzo scolastico, l'uso degli spazi interni ed esterni.

Quali sono gli ostacoli per progetti nelle scuole che mirano a promuovere la salute e movimento attraverso la riprogettazione degli spazi (cortile della scuola, corridoi e classi)?

Questi progetti non hanno alcuna garanzia di successo o sostenibilità – invece mettono al rischio la buona volontà di tanti, se:

- vi sono solo persone di contatto a livello di insegnante ed educatore;
- esiste solo una minoranza nel collegio docenti interessata al progetto;
- non c'è l'approvazione dell'autorità ufficiale;

- esiste una gestione rigida del tempo scuola presso la struttura;
- il “*turnover*” di dirigenti scolastici o la reggenza (che impedisce qualsiasi decisione lungimirante)
- la gestione del personale non è sicura e gli insegnanti non hanno posizioni stabili;
- lo scambio interno di informazioni non funziona;
- le riunioni affrontano il progetto solo occasionalmente;
- non è stata predisposta alcuna documentazione strutturata per lo sviluppo del progetto;
- nessuna ulteriore formazione è associata al progetto;
- c’è una mancanza permanente di tempo tra le persone coinvolte;
- non c’è una visione chiara dell’identità che la scuola si vuole dare;
- esistono molti altri programmi e progetti, ma le loro attività non hanno continuità e si svolgono senza un obiettivo chiaro o una revisione degli obiettivi in relazione ai risultati;
- non esiste un ancoraggio sostanziale nel curriculum scolastico (POF);
- la direzione della scuola delega la responsabilità del progetto e non se ne assume la responsabilità;
- non è stata attivata una rete locale che metta insieme i soggetti che “fanno la scuola” (scuola, Comune, genitori, servizi educativi, agenzia della salute, ...);
- non esiste un Patto educativo territoriale;
- non c’è dialogo tra scuola e amministrazione locale, attore necessario in quanto con specifiche competenze nella manutenzione e nella gestione degli spazi scolastici interni ed esterni.

Conclusione: progetti in queste scuole? – non grazie!

La domanda decisiva è: Quando e con chi non dovresti realizzare progetti?

Quando i promotori del progetto si trovano ad affrontare le seguenti situazioni:

- Gli insegnanti si lamentano: “Cos’altro dovremmo fare? Siamo sopraffatti!

Interessante, ma”

- La direzione della scuola dice: “l’asilo / scuola ha molte altre attività e progetti”;
- La scuola ha un personale formato insufficiente (personale senza ulteriore potenziale di formazione);
- Organizzazione delle lezioni: lunghi tempi di seduta con organizzazione di gruppi statici e nessuna volontà di cambiamento;
- All’aperto: nessuna attività all’aperto mirata e pianificata;
- Relazione con i genitori: nessuna consulenza genitoriale, gruppi di genitori, partecipazione dei genitori attiva.

Cosa causa il fallimento dei progetti? Quali sono i rischi al di fuori della scuola?

Se guardiamo il grafico “chi fa scuola?”, possiamo osservare che le influenze istituzionali (positive o negative) possono essere molto diverse e varie. Si può vedere chiaramente che ci sono organizzazioni lontane dalla scuola che sono responsabili di parti della scuola, tuttavia non le percepiscono in termini di profilo educativo. Le amministrazioni comunali sono un classico esempio. Sono responsabili della manutenzione, della pulizia dell’edificio scolastico, del cortile della scuola e della mobilità scolastica. Si può vedere che le scuole stesse non hanno alcuna influenza su questo compito, anche se ciò ostacola il lavoro pedagogico e, naturalmente, i progetti.

Lo si può, con dolore, vedere chiaramente nel progetto del cortile della scuola di Conegliano che abbiamo presentato come buona pratica ora alla deriva (cfr cap. 10.1.2). La dedizione unica dei bambini, dei genitori e dei residenti del quartiere a questo progetto è stata cancellata, negata dall’incuria amministrativa, che pure aveva partecipato e collaborato alla realizzazione del progetto, destinando risorse ad esso dedicate. L’abbandono a lungo termine delle strutture installate nel cantiere di auto-costruzione con la collaborazione del Comune, alla fine ha portato alla disillusione delle scuole e alla chiusura delle strutture finanziate con fondi finanziari della stessa amministrazione locale (sic).

La negligenza amministrativa è visibile anche nel lato della scuola. La procedura concordata tra tutti i soggetti coinvolti per la riprogettazione dei cortili delle scuole del polo di Via dei Mille (incluse le tre istituzioni pedagogiche che hanno voluto il progetto e sottoscritto l’accordo), per l’uso orientato alla promozione della salute

e l'educazione all'attività motoria è stata assurdamente ridotta dal ritmo ufficiale dei cambiamenti nella gestione della scuola. La direzione della scuola è cambiata 6 volte in cinque anni del progetto. Non è stata garantita la necessaria continuità: uno dei motivi per cui questo progetto esemplare, istituito in 5 anni, alla fine fallì.

Grün macht Schule

Abstract

Questo capitolo curato da Stephan Riegger comprende contributi di George Coenen e Manfred Dietzen, due autori che hanno contribuito a fondare e hanno lavorato per Grün Macht Schule (Il Verde fa Scuola) a Berlino in qualità di esperti di Architettura e Pedagogia. Il “Verde fa scuola” è una struttura multidisciplinare con sede al Senato di Berlino che supporta e orienta scuole e amministrazioni locali con attività di consulenza, formazione e lavoro sul campo. Pedagogia, Architettura, Ecologia costituiscono la base di un approccio integrato che punta a qualificare i cortili delle scuole e il loro intorno rendendoli, attraverso processi partecipativi, luoghi da vivere e abitare. Luoghi di stimolo e libertà di movimento, spesso aperti alla cittadinanza, dove si incontrano Arte e Natura. Una pratica da seguire e, perché no, replicare.

Contributi di Georg Coenen e Manfred Dietzen, a cura di Stephan Riegger

** Georg Coenen ha lavorato presso “Il verde fa scuola” tra il 1983 e il 2017 come insegnante, pedagogista e progettista di cortili e giardini scolastici. È co-fondatore del programma di Berlino “Grün macht Schule/ Green Makes School” (Il verde fa scuola), una delle iniziative di educazione ambientale di maggior successo a Berlino. “Il verde fa scuola” è nella tradizione della natura classica e dell’educazione ambientale.*

** Manfred Dietzen è architetto paesaggista e coordinatore presso “Green Makes School” (GmS), il centro di consulenza per la progettazione sostenibile (ecologica, educativa e partecipativa) di cortili scolastici dell’amministrazione del Senato di Berlino. Supporta e supervisiona le scuole con progetti di cortili scolastici e fornisce consulenza alla campagna di costruzione di scuole di Berlino su questioni relative allo spazio esterno.*

Grün macht Schule

Abstract

This chapter edited by Stephan Riegger includes contributions from George Coenen and Manfred Dietzen, two authors who worked for “Grün macht Schule” (Green Makes School) in Berlin as experts in Architecture and Pedagogy. “Grün macht Schule” is a multidisciplinary structure linked to the administration of the Berlin Senate that supports and guides schools and local administrations with consultancy, teacher training and field work activities. Pedagogy, Architecture, Ecology presents the basis of an integrated approach that aims to qualify schoolyards and their surroundings by making them, through participatory processes, places to live and inhabit. Spaces of stimulation and freedom of movement, often open to citizens, where Art and Nature meet. An example to follow and, why not, replicate.

Cortili scolastici: fattibili a buon mercato!

“Il verde fa scuola” è il nome dell’ufficio di consulenza per un allestimento ecologico e rispondente alle esigenze dei bambini dei cortili scolastici. Si tratta di una struttura multidisciplinare del Land di Berlino che ha la sua sede presso Senato, nel dipartimento che si occupa di cultura, giovani e scienze. Una delle linee guida di questo organo consultivo recita: “se intendiamo la scuola quale luogo di apprendimento e di vita, e se vogliamo che bambini e giovani si sviluppino in modo sano, allora dobbiamo mettere a loro disposizione spazi adatti allo scopo”. “Il verde fa scuola” si è posto l’obiettivo di portare il movimento nelle scuole. Con questo fine, col nostro lavoro, aiutiamo le scuole di Berlino nella trasformazione dei loro spazi scolastici. L’obiettivo è di trasformare sterili cortili scolastici in spazi stimolanti ed adeguati ai bambini con la loro stessa partecipazione. Con la nostra consulenza cerchiamo di portare insegnanti e dipendenti delle relative amministrazioni comunali a ripensare le loro attività in modo che non trasformino solo la scuola, ma anche l’ambiente circostante.

“Il verde fa scuola”: alcuni dati sulla città-land di Berlino

A titolo esplicativo del nostro lavoro a Berlino, ecco alcuni dati statistici (situazione 2015):

- Berlino conta attualmente quasi 3.600.000 abitanti. Circa 539.000 di essi sono stranieri provenienti da 187 paesi; a Berlino vivono quasi 23.000 italiane ed italiani.
- Le scuole di Berlino sono per lo più scuole statali. Abbiamo circa 900 scuole pubbliche e circa 200 scuole private. Una parte di esse ha legami confessionali: scuole cattoliche e protestanti.
- Ci sono anche scuole indipendenti con particolari indirizzi pedagogici: ad esempio scuole Montessori.
- Circa il 6% delle scuole di Berlino sono scuole totalmente private (finanziamenti privati).
- Attualmente a Berlino ci sono 320.000 alunne ed alunni. 38.000 dipendenti lavorano nel settore scuola; 31.000 di essi sono docenti di ambo i sessi. La loro età media è di quasi 50 anni.
- La Regione Berlino investe molto denaro nella trasformazione delle aree scolastiche. Da circa 10 anni vengono investiti in questo ambito circa 1,5 milioni di euro. Un fattore importante nel finanziamento della ristrutturazione di cortili scolastici è il programma di prevenzione dalla violenza.

Come in Italia anche in Germania la violenza tra bambini e giovani costituisce un

crescente problema sociale. Questo problema si presenta in modo particolarmente aggravato dopo la caduta del muro e la riunificazione delle due Germanie. Il programma di prevenzione della violenza è stato costituito nel 1993.

A seguito del programma federale per la creazione di scuole a tempo pieno (ZBB), sono stati stanziati tra il 2003 e il 2007 due milioni di euro l'anno per la trasformazione e ristrutturazione di cortili scolastici. "Il verde fa scuola" viene anch'esso finanziato dal bilancio del Land di Berlino con 220.000 euro l'anno. Inoltre ci avvaliamo di vari programmi, in parte finanziati con mezzi comunitari, per svolgere attività di trasformazione anche con partner internazionali. Ulteriori mezzi per la trasformazione di cortili scolastici non compresi nei precedenti 2,8 milioni di euro, provengono da cosiddetti "autofinanziamenti" delle scuole, ad esempio attraverso sponsorizzazioni. Attualmente abbiamo in corso in Germania molti concorsi di idee che hanno come scopo principale "la strutturazione di aree scolastiche". I concorsi sono in parte di iniziativa nazionale, in parte si tratta di progetti che vengono incentivati da sponsor regionali.

La partecipazione

Una delle condizioni del nostro intervento nelle scuole e dell'incentivazione economica è la partecipazione. La nostra consulenza incoraggia scuole ed uffici comunali a coinvolgere bambini e giovani nella trasformazione di aree scolastiche. A questo proposito molte scuole organizzano dei cantieri, settimane progettuali, o gruppi per la trasformazione dei cortili scolastici, dove alunni e alunne lavorano ad idee concrete per il loro cortile. Dal punto di vista pedagogico la partecipazione per noi è importante.

Un'area scolastica ristrutturata è sempre buona, se è stata sviluppata con la partecipazione dei destinatari. La partecipazione alla trasformazione promuove il senso di responsabilità degli alunni per la scuola e per gli spazi scolastici. Questo obiettivo sociale si raggiunge al meglio se gli alunni stessi possono sviluppare le loro idee e realizzarle attivamente. Con i progetti da noi curati intendiamo promuovere l'iniziativa individuale da parte delle scuole. Molti cortili scolastici e relativi arredi sono stati realizzati con pochi soldi – con l'aiuto di architetti ed artisti – e con la partecipazione di genitori ed alunni; nella ristrutturazione del loro cortile si realizza qualcosa della quale possono andare fieri – in questo modo si identificano con la loro scuola, il quartiere o la città.

I progetti dei cortili scolastici di "Il verde fa scuola", vengono promossi anche dal programma di prevenzione contro la violenza. La filosofia di "Il verde fa scuola" si sviluppa attraverso il programma "Dal cortile scolastico al giardino

pubblico”. Si realizza uno dei principali principi del progetto: bambini e giovani vengono attivamente coinvolti nella realizzazione ed esecuzione della pianificazione. Il tutto viene controllato da “Il verde fa scuola”.

Centro Riuso

A Berlino abbiamo creato una Centro Riuso di materiali (deposito di materiali a disposizione della collettività). Le scuole possono avvalersi di materiale riciclato e quindi abbassare così i costi della ristrutturazione. Obiettivo delle misure di riqualificazione promosse da “Il verde fa scuola” è di creare un ambiente ecologico ed un clima sano per bambini e giovani. A tale scopo c’è bisogno di un sufficiente numero di piante e cespugli. Spesso questi vengono donati e piantati dagli alunni negli spazi da loro progettati. A Berlino diamo molto valore alla permeabilità dell’acqua piovana. I cortili scolastici asfaltati vengono modificati per permettere all’acqua piovana di permeare nel terreno. Con questa trasformazione si creano maggiori occasioni di movimento nei cortili scolastici.

Spazi “liberi da adulti”

Soprattutto nelle scuole a tempo pieno i bambini hanno bisogno di spazi per rilassarsi, per fare movimento e per appartarsi, spazi che non vengano costantemente controllati da adulti. Spazi “liberi da adulti” sono adesso l’ultima tendenza nei cortili scolastici di Berlino.

Un ulteriore obiettivo del nostro lavoro è che le aree scolastiche trasformate vengano intese ed utilizzate come luoghi di apprendimento sociale. Per aree di comunicazione si intendono luoghi attrezzati negli spazi scolastici dove due o tre bambini o ragazzi possono incontrarsi; questi spazi possono essere utilizzati anche per l’insegnamento. Uno dei nostri principi pedagogici nella progettazione dei cortili scolastici è la trasformabilità. Ciò significa che le scuole non ricevono un’area completamente finita, destinata a rimanere invariata per decenni.

Le successive generazioni di alunni avranno così occasione di poter partecipare all’arredamento del loro ambiente scolastico. Ecco perché vogliamo aree scolastiche dove i vari spazi possono essere rimodellati e ristrutturati – quindi trasformati. I progetti delle scuole di Berlino di “Il verde fa scuola” sono conosciuti attraverso conferenze e film, come pure sono in evidenza nella homepage del sito web (www.gruen-macht-schule.de).

Gli esempi mostrano vari stadi della attiva partecipazione di alunni, docenti e genitori alla progettazione e realizzazione di spazi scolastici. Dalle immagini si comprende quale forza artistica e manuale, quali intuizioni e creatività si sviluppano con

la possibilità di partecipare alla strutturazione di tali spazi. “Il verde fa scuola” è l’unica istituzione tedesca interdisciplinare che si occupa della trasformazione dei cortili scolastici.

“Freilandlabor Britz”: laboratorio all’aperto

L’organizzazione impegna un architetto paesaggista, una segretaria e due pedagogisti. L’architetto paesaggista e la segretaria dipendono dall’associazione “Freilandlabor Britz” (laboratorio all’aperto), i due pedagogisti appartengono al Senato di Berlino - settore Istruzione, gioventù e scienze. Il vantaggio di questo mix è che esiste un collegamento tra l’amministrazione ed il lavoro pratico, dove ogni componente può agire secondo necessità. Inoltre il nostro lavoro viene supportato da laureandi e volontari. Altri collaboratori provengono dai Comuni. Essi sono ad esempio architetti paesaggisti incaricati da “Il verde fa scuola”.

“Il verde fa scuola” fa parte del Senato di Berlino, settore istruzione. Questo settore è responsabile della qualità delle scuole e si occupa dello sviluppo scolastico. La sezione 1D è responsabile tra le altre cose anche della pianificazione scolastica. La responsabile della nostra sezione è di professione urbanista.

La consulenza

“Il verde fa scuola” si attiva quando le scuole ne fanno richiesta con un progetto concreto. Accompagniamo e diamo consulenza ai progetti anche per un lungo periodo di tempo. Negli ultimi 30 anni della nostra esistenza abbiamo sviluppato relative competenze. Corsi di aggiornamento per insegnanti da noi organizzati sono parte integrante della consulenza e accompagnamento.

A Berlino coordiniamo il programma di prevenzione dalla violenza; praticamente le scuole che desiderano ricevere risorse da questo budget dedicato possono fare una semplice domanda direttamente a “Il verde fa scuola”.

I fondi per il progetto hanno di solito un volume dai 3 .000 ai 5.000 euro per scuola/ anno.

Altre Regioni federali

“Il verde fa scuola” ha sviluppato standard di qualità per le aree scoperte delle scuole, che a Berlino sono obbligatori. Altre Regioni federali li hanno fatti propri. Tra le istituzioni con le quali cooperiamo a Berlino appartengono le altre amministrazioni comunali, ma anche associazioni quali sono “Moving school 21”, l’Università Humboldt di Berlino e l’Ente tedesco per l’Infanzia (Unicef). Di recente

creiamo sempre più collegamenti a livello europeo.

All'interno del programma ARION organizziamo a Berlino settimane di studio con esperti dell'istruzione. Tutti i paesi europei possono prendere parte al tema della strutturazione dei cortili scolastici, architettura scolastica e scuola a tempo pieno. "Il verde fa scuola" favorisce anche l'apertura dei cortili scolastici alla cittadinanza il pomeriggio, nel tempo extra-scuola.

A Berlino, dopo le lezioni, le scuole rimangono di solito chiuse. Noi desideriamo che questi luoghi vengano aperti al pomeriggio anche a giovani e bambini della zona – possibilmente anche il fine settimana e durante le vacanze. Questo poiché a Berlino città ci sono un numero insufficiente di aree qualificate per il gioco ed il ritrovo di bambini e giovani. Alcune scuole si trovano nelle vicinanze di luoghi di spaccio. Qui non è possibile che i cortili scolastici rimangano aperti, a meno che non si crei un "controllo sociale silenzioso" attraverso azioni locali partecipate.

Normalmente "Il verde fa scuola" cerca di coniugare il supporto a progetti di trasformazione di un cortile scolastico con la richiesta di tenerlo aperto. Negli ultimi anni (2010 – 2015) gli investimenti nei cortili scolastici sono diminuiti sensibilmente. In media la somma annuale a disposizione del programma di prevenzione alla violenza ammonta a 100.000 euro. Questo non è molto per 850 scuole. In media "Il verde fa scuola" supporta dai 50 ai 70 progetti ogni anno. L'iniziativa individuale e "l'auto aiuto" sono un pre-requisito. Spesso lavori edili di una scuola vengono realizzati con un finanziamento iniziale di 3.000 euro. Attraverso mezzi propri e le collaborazioni di genitori ed alunni si realizza un valore molto superiore rispetto alla somma ricevuta.

Il bilancio degli ultimi 30 anni di esistenza (fino al 2015) dell'attività di "Il verde fa scuola" è apprezzabile:

- abbiamo dato consulenza ed assistenza a più della metà delle scuole di Berlino.
- Di queste, 350 scuole sono state trasformate in parte o in tutto.
- Negli spazi scolastici sono stati piantati circa 1000 nuovi alberi. Nella trasformazione dei cortili scolastici abbiamo anche realizzato numerosi progetti artistici.
- La documentazione è consultabile dalla homepage di "Il verde fa scuola". Per gli interessati in Germania ed all'estero, organizziamo svariati convegni di aggiornamento e congressi con partecipazione internazionale. Di

grande interesse è stato il congresso realizzato nel 2017 in cooperazione con “International School Ground Alliance” (ISGA).⁵¹

Lo sviluppo attuale

Scuole e società mostrano che i problemi di cui si è occupato “Il verde fa scuola” negli ultimi anni acquistano sempre più importanza. Mancanza di movimento, adiposi, salute carente e violenza. Sempre più Regioni e aree tedesche prendono la ristrutturazione e l’innovazione degli spazi scolastici come occasione per dare il via a programmi di prevenzione. Il tema della ristrutturazione e innovazione delle aree scolastiche è molto propizio poiché comporta concrete misure ed ha un grosso impatto.

Ad esempio, prima di iscrivere i figli ad una scuola, i genitori di Berlino prestano molta attenzione a come si presentano gli spazi scolastici. Uno spazio scolastico riqualificato è un indicatore per un’attiva “scuola in movimento”. Di recente i nostri contatti con istituzioni europee sono cresciuti. Osserviamo gli sviluppi in Norvegia, Danimarca e Svizzera. Questi sono paesi che si occupano intensamente della strutturazione dei cortili scolastici. Ci sono anche paesi così detti “emergenti”, nei quali lo sviluppo inizia ora.

Linee guida per il lavoro di riqualificazione e innovazione dei cortili nelle scuole a “tempo pieno”

Il prolungato soggiorno dei bambini nella scuola a tempo pieno nei cortili scolastici implica una maggiore necessità di:

- Compensazione di stimoli motori su superfici all’uopo attrezzate
- Possibilità di stacco per rilassarsi
- Luoghi di comunicazione protetti in particolar modo per gruppi piccoli e medi
- Spazi dove poter praticare giochi creativi inventati e far esperienza (utilizzando materiali naturali/ elementi in natura – acqua, aria, terra, luce)
- Aree che alunni ed alunne possano modificare
- Aree per sperimentare la natura (all’aperto, nel giardino della scuola)

⁵¹ L’International School Grounds Alliance (ISGA) è una rete globale di organizzazioni e professionisti che lavorano per arricchire l’apprendimento e il gioco dei bambini migliorando il modo in cui i terreni scolastici sono progettati e utilizzati.

- Superfici/Aree per attività artistiche e manuali
- Superfici protette dalla pioggia che permettono di rimanere all'aperto, etc.

Standard di qualità per il riallestimento di superfici scoperte

Le superfici scoperte devono rispondere (considerare) ai seguenti criteri:

- Strutturazione naturale/ecologica
- Varietà
- Intensità di emozioni
- Modificabilità
- Assenza di barriere
- Suddivisibilità
- Strutturazione che promuove l'attività motoria (tra l'altro percorsi da corsa)
- Superfici polifunzionali
- Bisogni tipici dei singoli sessi
- Impiego diverso da parte di gruppi in età diversa
- Punti cardine nell'impiego e strutturazione delle superfici all'aperto
- Possibilità di utilizzo polifunzionale

Standard di qualità per il riallestimento di superfici scoperte:

- Terreno il più possibile assorbente/ che lasci penetrare l'acqua
- Assorbimento dell'acqua piovana/ gestione dell'acqua piovana
- Impiego di materiali naturali
- Disponibilità di materiali non fissi
- Piantumazione adeguata
- Modulazione del terreno
- Superfici attive

- Superfici libere
- Superfici per attività spontanee
- Superficie per attività sportive coperte
- Locali al riparo dagli eventi atmosferici (sole/pioggia) per soggiornarvi e svolgervi delle attività
- Isolamento dal rumore e dalle emissioni
- Superfici per lezioni all'aperto
- Possibilità di utilizzo per zone

Le strutture scolastiche sono adatte ai bambini se:

- Bambini e ragazzi possono prendere parte alla loro sistemazione
- Tengono conto il più possibile degli svariati bisogni di bambini e giovani
- Rendono possibili nuove esperienze, contatti sociali ed offrono una sicurezza emotiva
- Rendono possibile un creativo operare e sperimentare insieme
- Favoriscono un sano sviluppo fisico ed intellettuale
- Danno possibilità di incontri in assenza di adulti
- Non vi sono zone mal organizzate dagli adulti

Contatti

Per ulteriori informazioni si consiglia di consultare la nostra homepage (www.gruen-macht-schule.de). La pagina internet di “Il verde fa scuola” mette a disposizione di esperti e non molti suggerimenti. Siete invitati ad utilizzare le foto, le documentazioni, le proposte di pianificazione ivi pubblicate, come pure i risultati, per il bene delle nostre future generazioni. Lì sono consultabili i nostri progetti. Viene anche presentato uno dei nostri progetti straordinari: il “progetto Troja”, interessante da scoprire. La scuola elementare Schliemann di Berlino comprende 600 bambini e 200 adulti, supportata ed accompagnata da “Il verde fa scuola” ha trasformato il suo cortile scolastico all'insegna del tema: “Scultura, rovine, Troja”.

Il Cortile scolastico come Habitat

Manfred Dietzen

Gioco, movimento e apprendimento in un luogo verde

Bambini e giovani trascorrono circa 15.000 ore a scuola nella loro vita scolastica. È proprio qui che prenderanno forma i valori e i comportamenti futuri nei confronti dell'ambiente. Tipico di molte delle quasi 1000 scuole di Berlino sono i cortili scolastici recintati con poche aree naturali. L'aggressività, l'incoscienza e il comportamento usa e getta sono qui sfidati. D'altra parte, un sito scolastico che è stato riprogettato per essere vicino alla natura offre la possibilità di influenzare positivamente il comportamento ecologico e sociale di bambini e giovani. Attraverso la loro partecipazione attiva ad interventi di inverdimento (greening), hanno l'opportunità di sviluppare la propria relazione emotiva con la natura. La progettazione del cortile della scuola può servire da modello sulla risoluzione di problemi nei processi di dibattito democratico. Se si sentono bene, gli studenti possono sviluppare naturalmente la necessità di preservare e proteggere la natura che li circonda. Pertanto, il "cortile naturale" della scuola offre spazio per piante e animali, esercizio fisico e sport, ricreazione, ritiro, lezioni, arte, giardinaggio e una varietà di scambi sociali. Un buon cortile scolastico è parte importante di un'educazione olistica e, in quanto "oasi verde nella città", fornisce anche un importante contributo alla protezione del clima, alla biodiversità e a un paesaggio urbano verde.

Sport, giochi e movimento

Oltre alle qualità già menzionate degli spazi aperti della scuola, le opportunità sportive e di attività motorie per tutti i bambini e per molte occasioni sono al centro della progettazione del cortile della scuola. Prima di tutto: non si tratta solo di voti e medaglie!

All'inizio c'è la voglia di muoversi. La mancanza di esercizio, d'altra parte, è spesso causa di obesità e cattivo umore. "Esci prima!" è il motto.

Anche un cortile della scuola vicino alla natura con una vasta gamma di attività fa muovere gli studenti. Li invita a stare all'aperto, a camminare, ad arrampicarsi, a scatenarsi, a correre, a saltare, a tenersi in equilibrio. Questi movimenti naturali costituiscono la base di ogni sport, sia quello scolastico che quello agonistico. La natura gioca un ruolo importante in questo. Gli studi dimostrano: gli alunni delle scuole che hanno a disposizione un ambiente verde stanno fuori più spesso.

Il movimento si svolge all'aperto, le lezioni di educazione fisica solitamente in

palestra o nel palazzetto dello sport. Sono spesso disponibili strutture sportive per competizioni pubbliche. In molti cortili scolastici, anche la corsa, il salto e i giochi con la palla sono integrati nelle attività motorie e didattiche. Abilmente inserite negli spazi aperti e ben combinate, queste strutture servono sia attività sportive informali che lezioni di educazione fisica. A volte ha senso fare a meno delle dimensioni standard delle strutture sportive. Nelle grandi scuole, ad esempio, due campi da calcio separati con superfici diverse possono avere più senso di un grande campo da competizione. I campi da beach volley, ad esempio, possono essere perfettamente inseriti in un paesaggio modellato con il verde. Dovrebbero esserci anche opportunità per altri sport informali. “Streetball”, bouldering, jogging e pattinaggio completano le lezioni di educazione fisica e possono incoraggiare le competizioni.

Ecco perché i bambini e i giovani hanno bisogno prima di tutto dell'esercizio. Il movimento è un efficace contrappeso allo stare seduti per lunghi periodi in classe e promuove la capacità di concentrazione. Affinché i bambini possano sviluppare la consapevolezza corporea e le capacità motorie di base oltre all'educazione fisica durante le pause, è essenziale offrire una varietà di opportunità di esercizio nel cortile della scuola. I bambini hanno bisogno di praticare il movimento naturale, la coordinazione, l'equilibrio e la velocità di reazione. Lo sviluppo del coraggio e della fiducia in sé stessi, così come la percezione complessa, vengono allenati in modo giocoso nell'utilizzo libero dello spazio. I bambini hanno un impulso naturale a muoversi e hanno bisogno dell'opportunità di viverlo. Per i bambini con deficit sensoriali o motori, i suggerimenti per il movimento sono particolarmente importanti. Il cortile della scuola dovrebbe quindi promuovere soprattutto la gioia del movimento.

La scuola e lo sport agonistico sono importanti. I movimenti naturali sono un prerequisito per qualsiasi sport. Questi non vengono appresi principalmente negli impianti sportivi, ma nel gioco libero in un ambiente naturale e stimolante. La cosa più importante, quindi, è incoraggiare tutti i bambini e i giovani a stare all'aria aperta e ad allenarsi. Soprattutto lo sport informale al di fuori delle lezioni di educazione fisica motiva anche i molti allievi che non ottengono buoni voti nello sport e non vogliono competere nelle competizioni agonistiche.

Un buon cortile della scuola offre una gamma ragionevole di giochi ed esercizi. Questo non dovrebbe essere troppo fisso, ma consentire diversi tipi di utilizzo. Così i bambini possono decidere liberamente e sviluppare le proprie idee di gioco. Le offerte di esercizi con diversi livelli di difficoltà rendono giustizia al mix di età in una scuola.

Questi criteri vengono soddisfatti al meglio da un mix di terreno quasi naturale, modellazione del terreno e giochi. Colline, pendenze, superfici diverse, corridoi per gattonare e possibilità di saltare da diverse altezze forniscono incentivi naturali al movimento. Pregevoli attrezzature di gioco sono: travi di bilanciamento, barre orizzontali, altalene esagonali, scivoli e pali scorrevoli, reti spaziali e percorsi a fune bassa e l'opportunità di giochi con la palla.

Conclusione: se le aree necessarie sono integrate in un paesaggio verde che protegge il clima e gli spazi verdi con un alto livello di biodiversità, allora viene creato uno spazio di vita sano - per i bambini, per la città - ed efficiente per il futuro.

Partecipazione della comunità scolastica

L'intensa partecipazione della comunità scolastica alla progettazione del cortile della scuola, in particolare degli alunni, è indispensabile per la progettazione di un buon cortile della scuola. Promuove le abilità sociali e un senso di comunità all'interno della scuola. Insieme all'acquisizione di abilità pratiche, questo crea fiducia in sé stessi attraverso l'orgoglio per ciò che è stato raggiunto e promuove un senso di responsabilità nei confronti della natura e degli altri esseri umani. L'azione democratica si pratica risolvendo pacificamente i conflitti e affermando interessi capaci di conquistare la maggioranza.

I progetti nel cortile della scuola offrono agli alunni numerose opportunità per attività congiunte di formazione dell'identità. Le persone coinvolte possono vedere e sperimentare come l'ambiente spesso rigido può essere positivamente modificato e ridisegnato attraverso i propri interventi.

I cambiamenti duraturi nel comportamento degli studenti negli spazi aperti della scuola che sono stati ridisegnati per essere vicini alla natura sono evidenziati in molti luoghi dalla riduzione degli incidenti e di comportamenti aggressivi e distruttivi. Pertanto, l'azione collettiva del progettare, lavorare e realizzare insieme a legno, pietre, terra e piante è fonte di esperienza fondamentalmente positiva.

Regolamenti per Cortili Scolastici a Berlino

Nei prossimi anni, il Dipartimento per l'Istruzione, la Gioventù e la Famiglia del Senato di Berlino (SenBJF) creerà un gran numero di nuove scuole nella capitale. In questo quadro sono comprese anche le aree esterne delle strutture: con costruzioni ex novo, costruzioni supplementari e ristrutturazioni di strutture esistenti, si fissano standard sempre più elevati per la progettazione e la realizzazione degli spazi aperti. L'obiettivo è rendere il cortile della scuola uno spazio di vita sostenibile e renderlo utilizzabile per molteplici scopi.

Lo spazio esterno della scuola ha molte funzioni: innanzitutto è un luogo per il relax e l'apprendimento, un mondo di avventura, un luogo per la comunicazione, il gioco e l'esercizio fisico, nonché uno spazio di vita diversificato, comune e salutare per gli allievi nella città. Pertanto, i cortili scolastici devono essere progettati per essere sostenibili (ecologici, sociali, economici) e adattati ai cambiamenti climatici in vista della ricreazione, dell'istruzione, dell'esercizio e dell'azione sociale.

In particolare devono essere presi in considerazione i requisiti del regolamento edilizio per Berlino (BauO Bln), il “programma di uno spazio aperto modello”, le “istruzioni per l'attuazione degli spazi aperti nelle scuole di Berlino” del Dipartimento dell'Istruzione del Senato e la raccomandazione del gruppo di lavoro specializzato per La qualità delle aule scolastiche “Berlino costruisce l'istruzione”.

Ricreazione per l'ambiente di vita

Inoltre, l'Agenda 2030 formula esplicitamente l'obiettivo di un uso multiplo degli spazi aperti e l'apertura dei cortili scolastici di Berlino per il tempo libero nell'ambiente di vita è un campo d'azione politico con la “Carta per il verde urbano di Berlino”.

Molti cortili scolastici sono ancora “sigillati” e quindi non utilizzabili per il grande pubblico. Dal momento che le scuole insegnano in Germania solo in media 180 giorni all'anno, c'è un grande potenziale, sia in termini di spazio che di tempo, per aprire gli spazi scolastici al quartiere cittadino durante gli orari non curricolari e renderli così disponibili per il tempo libero locale.

Con l'obiettivo di rendere più verdi le infrastrutture grigie e renderle fruibili per il tempo libero della popolazione nelle immediate vicinanze, potrebbero essere sviluppate anche nuove aree per il verde urbano. A tal fine, dovrebbero essere sviluppate strategie insieme ai proprietari dei terreni per determinare la misura in cui questo potenziale può essere specificamente attivato. Gli spazi aperti delle scuole stanno diventando più verdi: dovrebbero quindi essere aperti come aree ricreative locali per i residenti nel quartiere, ovviamente con la disponibilità delle risorse umane e finanziarie necessarie.

In effetti, gli spazi aperti nel centro città come i cortili delle scuole, nonostante siano spesso aree molto piccole, hanno un potenziale ricreativo locale molto elevato per l'ambiente di vita e un grande valore ecologico urbano - questo vale in particolare se sono progettati coerentemente come “ un biotopo o isola verde nel contesto urbano” - con grande diversità biologica. Questo potenziale deve essere utilizzato sia per l'apertura temporanea che a lungo termine dei cortili scolastici, perché questo è un approccio promettente per ridurre i deficit esistenti nelle

opportunità ricreative esistenti. In considerazione degli effetti del cambiamento climatico che si possono avvertire in quasi tutti i distretti cittadini, i cortili scolastici naturalizzati e fortemente inverditi stanno già dando un contributo significativo alla protezione del clima.

Utilizzare con successo più volte

Per ampliarne la fruibilità, i cortili delle scuole devono essere pensati e progettati di conseguenza e devono essere create determinate condizioni in modo che, ad esempio, possa essere resa possibile un'apertura area per area; occorre migliorare le attrezzature ed offrire una corrispondente gamma di cure.

Le aree adatte a molteplici usi includono il parco giochi, il campo da calcio, l'area teatro, l'area barbecue, l'orto scolastico e tutte le aree verdi per giocare insieme, fare giardinaggio, rilassarsi, comunicare, festeggiare, incontrare gli amici, passeggiare, rilassarsi in campagna e vivere la natura nello spazio urbano.

Qualità progettuale e partecipazione

Tutti gli aspetti citati pongono requisiti elevati alla qualità della pianificazione e della progettazione dei cortili scolastici e sono allo stesso tempo un importante punto di riferimento per le scuole in termini di impatto esterno.

Oltre agli standard sopra menzionati, durante la progettazione e la realizzazione del progetto dello spazio aperto devono essere prese in considerazione anche le esigenze specifiche della comunità scolastica in termini di relax, identificazione, calore, sicurezza e atmosfera amichevole. Queste devono essere individuate e inserite in una fase iniziale attraverso un processo partecipativo che coinvolga la comunità scolastica.

Se è prevista un'apertura socio-spaziale degli spazi aperti della scuola per la ricreazione locale nell'ambiente residenziale, devono essere soddisfatte anche alcune condizioni aggiuntive per un uso multiplo di successo.

Nuove forme di cooperazione

Uno dei requisiti di base più importanti in questo caso è l'identificazione della comunità educante e dell'ambiente di vita con il cortile della scuola come spazio abitativo.

L'obiettivo deve essere quello di coniugare i bisogni primari della comunità scolastica con i requisiti per l'apertura di un cortile per uso multiplo: cortile della scuola al mattino - cortile della scuola come spazio di gioco pomeridiano e relax per

armonizzare l'ambiente di vita. La base per questo è la condivisione del progetto da parte della scuola e del quartiere limitrofo. Ciò è garantito in particolare dall'integrazione coerente delle funzioni e dei ruoli da parte dei diversi attori, soprattutto nell'organizzazione e nella gestione degli spazi.

Ad esempio, la comunità scolastica può occuparsi della manutenzione e cura sostenibile dell'area, mentre gli utenti dell'ambiente di vita assicurano il controllo sociale al fine di prevenire fin dall'inizio usi impropri e atti vandalici. Per realizzare questa forma di cooperazione, è essenziale la partecipazione di tutti i gruppi di utenti in tutte le fasi del progetto "Schoolyard" (Cortile scolastico).

Scuola e quartiere

In primo luogo, la comunità scolastica deve continuare a essere coinvolta nella progettazione diversificata e creativa del cortile della scuola, mentre il coinvolgimento del quartiere rappresenta una positiva attuazione dell'apertura all'ambiente di vita. La partecipazione alla progettazione, al coordinamento e all'organizzazione, alla costruzione ed esecuzione, nonché alla manutenzione e cura dello spazio aperto crea un forte senso di identificazione e controllo sociale: la base del successo per tutti i fruitori. I coordinatori del progetto, gli architetti del paesaggio e le comunità scolastiche possono trovare supporto per la gestione del processo di partecipazione, ad esempio, negli uffici per l'assistenza ai giovani - funzionari per la partecipazione dei bambini e dei giovani -, nella direzione del quartiere, nel centro di consulenza GmS (dipartimento del Senato di Berlino) e nei vari servizi per i bambini e i giovani di fondazioni pubbliche e associazioni.

Portfolio fotografico/Grunmachschule



Acqua in giardino



Acqua, fontana



Arte in giardino



Arte, installazioni temporanee



Mosaico a spirale, erbe officinali Atmosfera, fiori



Barchetta di tronchi



Biodiversità



Bilanciare



Capanna



Capanna Igloo



Capanna pagoda



Collina di erba



Dondolare



Dondolare



Equilibrio



Fuoco



Gioco e movimento





Gioco, Movimento, Arrampicata



Labirinto, legno



Orto



Orto officinali



Percorsi di equilibrio



Percorsi di equilibrio



Percorso onde



Percorso sensoriale



Pietre da arrampicare



Scivolo



Seduta



Seduta



Topo tunnel



Tronco, equilibrio, arrampicare

Malaguzzi è spesso citato da educatori e architetti quando si parla di progettazione dello spazio scolastico e a volte viene frainteso.

Il suo "terzo educatore" non è direttivo né didattico, né timoroso come il "secondo educatore" che pensa solo alla sicurezza.

Il suo "terzo pedagogo" crea un'interazione tra spazio, corpo e tempo. Il movimento al suo interno crea una risonanza attraverso la quale i bambini possono avvicinarsi al mondo, capirlo e influenzarlo.

Questo libera lo spazio per la trasformazione.

Il "terzo educatore" è efficace quando:

- *invita al movimento,*
- *stimola alla sperimentazione,*
- *incoraggia ad agire in modo indipendente,*
- *esaudisce desideri e*
- *rende possibili i sogni.*
- *Stimola nuove idee*
- *abbraccia con il verde,*
- *permette di nascondersi,*
- *ascolta i bambini e li invita al gioco libero.*
- *Premia con esperienze,*
- *informa sul mondo con lividi blu,*
- *delizia i sensi.*
- *Guida come un buon pastore,*
- *concede tempo ai bambini.*
- *Può essere spinto, tirato e manipolato in maniera bonaria,*
- *invece di vietare, permette molto.*
- *Nasconditi per essere scoperti nel verde,*
- *guarda fuori da dietro la siepe - con un sorriso.*

(Stephan Riegger)

Seconda Parte

La cassetta degli attrezzi
Moving school 21

Scuola in movimento

Abstract

Questo capitolo descrive l'articolazione del modello Moving School 21 illustrato in premessa. Vengono presentati i metodi di intervento e i passi da fare sperimentati e testati concretamente negli spazi scolastici (indoor, outdoor) e nell'ambiente urbano (urban). Vengono discusse le molteplici opportunità che questi interventi presentano per alunni, insegnanti, genitori e comunità locale. Per il concetto educativo Moving School 21 sulla strada della pratica scolastica, sono stati sviluppati corsi di formazione avanzata. Con le competenze sviluppate attraverso la pratica, il personale educativo delle scuole infanzia e delle scuole primarie è in grado di implementare concetti e metodi nella vita scolastica quotidiana. Suggerimenti pratici per la gestione di tempi e spazi sono spiegati con i benchmark di un sistema di riferimento. Vengono offerti strumenti di monitoraggio in grado di verificare in autonomia, da parte di insegnanti ed educatori, i passi in avanti e gli obiettivi raggiunti. I piccoli passi verso il successo sono volutamente semplici in modo che la portata dell'innovazione sia comprensibile anche per i genitori e gli amministratori scolastici.

Moving school

Abstract

This chapter describes the structure of the Moving School 21 model illustrated in the introduction. The intervention methods and the necessary steps are presented and concretely tested in school spaces (indoor, outdoor) and in the urban environment (urban). The multiple opportunities that these interventions present for pupils, teachers, parents and the local community are discussed. Moving School 21 developed the educational concept for the walk-to-school practice and advanced teacher training courses. With skills achieved through practice, the educational staff in nursery and primary schools can implement the concepts and methods into daily school life. Practical suggestions to manage time and space are explained together with the benchmarks of a reference system. Monitoring tools are offered, that are capable of independently verifying by teachers and educators, the progress made, and the objectives achieved. The small steps towards success are deliberately simple so that the scope of the innovation is also understandable for parents and school administrators.

1 . Linee guida per la scuola in movimento

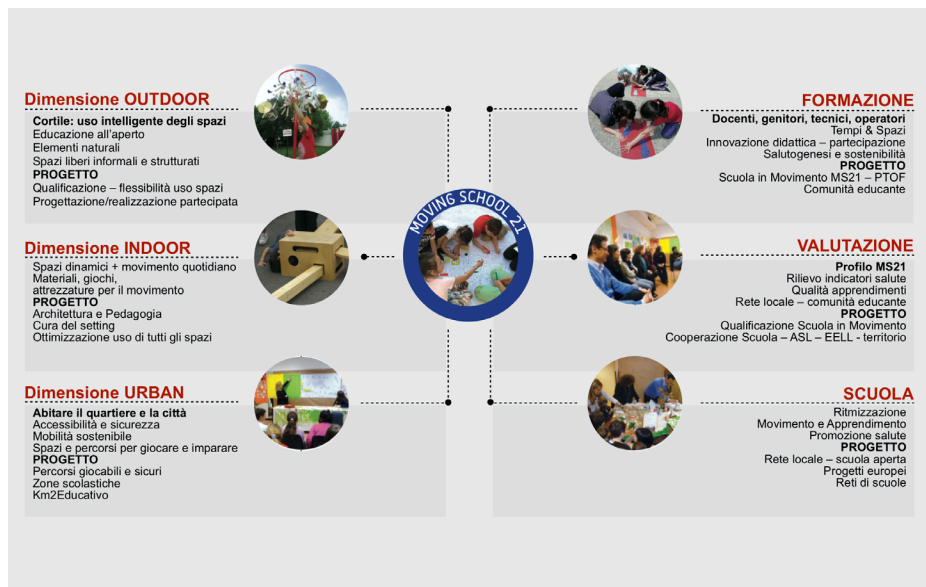


Figura 1 – Il modello MS21 Scuola in Movimento

La grafica riassume il modello della Scuola in Movimento, di cui abbiamo trattato nei capitoli precedenti. È importante, essenziale, avere una visione chiara di che cosa significa e, se si condivide la proposta, agire di conseguenza, a partire da una ricognizione puntuale della situazione nella quale ci si trova: visione, carta di identità della scuola, modello organizzativo, programmazione educativa e didattica, rapporto con le Indicazioni Nazionali (2012) e pratica didattica nel proprio istituto.

Se le condizioni di partenza sono chiare, e si condividono finalità e obiettivi, ciascuna realtà troverà il proprio percorso, peculiare e contestualizzato. Ciò che non bisogna mai abbandonare è la visione strategica, è il tipo di scuola che si propone, è il senso di appartenenza alla comunità educante, è la scuola in reciproco dialogo con il territorio, il tessuto associativo, le istituzioni. I passi da fare sembrano molti, ma se le idee sono chiare, sono sicuramente fattibili.

I progetti europei, le sperimentazioni, la formazione, gli interventi realizzati nel corso di un ventennio, hanno generato la crescita di una rete informale (e formale in alcuni casi) di relazioni e di cooperazione con Agenzie per la salute, enti locali comunali, provinciali, regionali, università, associazioni nazionali e internazionali (Lungi – Libera Università del Gioco, Grun macht Schule, International School

Grounds Alliance). Insieme abbiamo condiviso esperienze e analizzato pratiche ed è nata la proposta di creare un sistema di qualificazione di “Scuola in Movimento”. MS21 propone di creare un modello di valutazione e certificazione delle “Scuole in movimento” (mettendo a punto un meccanismo di premialità) che prenda in considerazione: insegnamento in movimento, pause attive, strutture indoor che favoriscono il movimento, cortile qualificato per il gioco e il movimento, contesto urbano in favore della camminata casa-scuola in autonomia e fruizione degli spazi pubblici (KM2Edu), ritmizzazione del tempo, inserimento nel PTOF. Abbiamo a disposizione alcuni esempi consolidati che possiamo riadattare e rielaborare congiuntamente. Le tabelle che seguono riassumono i passi per diventare una “Scuola in Movimento” e le attività di ricognizione, osservazione, riflessione per costruire il proprio profilo innovativo di scuola in movimento e portare a un cambiamento radicale ed efficace nell’organizzazione e nella programmazione (tempi/spazi/modello pedagogico).

Tabella 1 - “10 passi per diventare Moving School 21” - Scuola in Movimento dopo A21 locale

	Passi MS 21	Strumenti / Programmi	Attività / Formazione	Nota / Commento
1	Rete Comunale	Accordo / protocollo d'intesa tra scuola e Comune (es. Patto di Comunità)	Incontri e corsi di formazione con i tecnici, polizia municipale, etc.	Attivazione di un gruppo di coordinamento tecnico Integrazione competenze ente locale (gruppo inter-assessoriale) Incontri periodici di programmazione, verifica, realizzazione interventi / attività concertate e condivise nel Patto di comunità
2	Rete Genitori, Sponsoring, Moving School 21 locale	Protocollo, condivisione obiettivi MS 21 – Scuola in Movimento	Incontri e percorsi di formazione con i Genitori	Patto formativo con la scuola e Patto di Comunità (scuola, comune, ULSS ...); condivisione obiettivi di “Scuola in movimento” Partecipazione, supporto e sostegno alle attività, iniziative, interventi promossi dalla scuola insieme ai partner
3	Reti Salute & Sicurezza (territoriali)	Promozione Salute e Sicurezza - ULSS / INAIL -Protocollo ULSS / Scuole / Comune; Assicurazione scuola	Incontri e percorsi di formazione integrati insegnanti/operatori ULSS/ responsabili sicurezza	Programmazione attività di promozione alla salute e alla sicurezza (movimento e apprendimento, alimentazione, sicurezza, monitoraggio salute dei bambini) - cfr PNP 2022-25 “Scuole che promuovono la salute”
	SCUOLA	Adesione al modello MS21 “Scuola in Movimento”	Inserimento nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa Corso di formazione MS21	Nomina di un referente MS21 (coordinamento nella scuola e interfaccia con istituzioni del territorio – reti) e di un team di supporto

4	Scuola – INDO-OR Organizzazione e uso spazi (aule, corridoi, palestra, atrio...)	Insegnamento & Movimento (Pause attive e lezioni in movimento) cfr “Facciamo una pausa?” La Meridiana 2022	Formazione target: tutti gli insegnanti destinatari: bambini di tutte le classi	Movimento nella pratica quotidiana: aula dinamica (spazio-aula flessibile da modificare con i bambini in base alle attività); pause in movimento e/o di relax; pause in movimento durante la ricreazione; movimento e apprendimento – Learning Unit
5	Scuola - INDO-OR/ OUTDO-OR attività all'interno e all'esterno (cortile scolastico)	Strumenti per il movimento ogni giorno: CIM – Cantiere in Movimento / Paracadute / Corda senza fine / Ponte tibetano	Formazione target: équipe di insegnanti (minimo 4) o tutti destinatari: bambini da 4 a 10 anni	Team di insegnanti formati: punto di riferimento e formazione per i colleghi Laboratori per programmazione didattica con CiM (gioco e discipline, aree disciplinari) L'attrezzatura permette la programmazione di utilizzo regolare durante l'anno scolastico
6	Scuola - INDOOR/ OUTDOOR (pareti corridoi, atrio, palestra, muri esterni o strutture autoportanti)	OFC – Horizontal Free Climbing (Libera Arrampicata Orizzontale)	Formazione target: équipe di insegnanti (min 4) o tutti destinatari: bambini da 4 a 10 anni	Team di insegnanti formati: punto di riferimento e formazione per i colleghi; laboratori per programmazione didattica con OFC; utilizzo a scopo ludico e didattico, anche in autonomia da parte di bambini “esperti” durante le pause scolastiche
7	Scuola - INDOOR/ OUTDOOR	Programmazione attività all'esterno e all'interno della scuola tutto l'anno: gioco, movimento, apprendimento	Formazione target: équipe di insegnanti (min 4) o tutti destinatari: bambini di tutte le classi	Team di insegnanti formati punto di riferimento e formazione per i colleghi. Spazi della scuola (tutti) intesi come terzo educatore - ambienti di apprendimento Analisi e miglioramento nell'uso degli spazi per il gioco e la didattica

8	Scuola - OUT-DOOR (cortile scolastico)	Accordo preliminare con Ente locale per un Cortile Scolastico Intelligente Metodi e strumenti di progettazione partecipata: dall'esplorazione alla trasformazione	Formazione e Laboratori target: tutti gli insegnanti rappresentanza genitori / ente locale / ULSS destinatari: bambini da 4 a 10 anni	Requisiti di un cortile scolastico: favorire il movimento, il gioco cooperativo, l'esplorazione, la creatività, la salute dei bambini. Partecipazione Comunità educante: Ente locale, Associazioni, genitori, ... Laboratori di progettazione e realizzazione partecipata
9	Scuola - URBAN (percorsi casa scuola in autonomia, spazi pubblici del quartiere – KM2EDU)	Accordo con E. L., genitori, associazioni – A scuola a piedi in autonomia e KM2Edu Scarpe Blu 200 Km/anno - Percorsi giocabili e fruizione spazi pubblici vicini alla scuola con il Kilometro Quadrato Educativo Cfr “Scarpe Blu. Come educare i bambini a muoversi in città in autonomia e sicurezza”, la Meridiana 2013	Formazione e Laboratori MS21 con ULSS Promozione Salute target: Insegnanti/ rappresentanti genitori/ tecnici ente locale destinatari: bambini da 5 a 10 anni (esplorazione, conoscenza quartiere, percorsi giocabili) Bambini 4 [^] /5 [^] Classe (patentino di accompagnatori)	I docenti programmano le attività nel territorio con i bambini con uscite periodiche - Esplorazione spazi intorno alla scuola e urbani, individuazione e definizione percorsi e punti di incontro, spazi pubblici “giocabili”, conoscenza regole della strada Il gruppo di genitori si fa promotore e organizza genitori e nonni Collegamenti con: Ente locale, Polizia stradale, FIAB, Pedibus, ULSS, ... Attivazione rete di prossimità per KM2Edu (cfr Accordi di rete – Patto di Comunità)

10	Valutazione motoria e rendimento scolastico, atmosfera, salute etc.	Modello di valutazione e strumenti per il monitoraggio	Formazione target: tutti gli insegnanti, istituzione scolastica destinatari monitor e valutazione: bambini, insegnanti, personale scuola, rete locale	Test periodici - indicatori salute e motori; osservazione e monitoraggio attività con attrezzature CIM e OFC; valutazione sviluppo competenze trasversali e specifiche; valutazione salute e benessere degli insegnanti e educatori
----	---	--	---	---

Lavoro in Rete - Task per i responsabili della scuola

- Conferenze consultive con dirigenti (UST, USR, Ente locale)
- Conferenze/incontri: informazione, decisioni del Collegio dei docenti, attivazione protocollo tra scuola e soggetti interessati, Patto educativo di Comunità
- Distribuzione materiali didattici e uso nelle classi scelte dagli insegnanti (fase pilota)
- Formazione “in-house” (modello “open classroom”; “training on the job: team-teaching”)
- Iniziare le azioni (secondo i 10 passi per fare una Scuola in Movimento MS21)

Sintesi: un elemento indispensabile per il successo di Moving School 21 è il lavoro in rete. Il modello tiene conto della complessità di relazioni e della pluralità dei soggetti (istituzioni, organizzazioni) che agiscono, con specifiche funzioni e responsabilità, all’interno e all’esterno della scuola.

Il lavoro in rete riguarda tutte le organizzazioni, va alimentato e mantenuto, condividendo innanzitutto obiettivi, strumenti e risultati attesi. Come mostrato nella grafica, le attività vengono raggruppate, riepilogate e coordinate tra loro, pre-requisito per il loro successo.

La tabella 2 presenta un quadro di sintesi di attività funzionali alla conoscenza e alla valutazione della qualità degli spazi e del loro utilizzo: osservazione e valutazione delle caratteristiche degli spazi indoor, outdoor e urbani attorno alla scuola, monitoraggio e valutazione dei cambiamenti nell’ambiente di apprendimento (dall’aula alla città) conseguenti agli interventi di trasformazione per essere “Scuole in Movimento”. È un percorso sperimentato nel progetto europeo CITY (2012-

2014) in Italia, in Germania e in Spagna, coordinato da Moving School 21.

Tabella 2 – Osservare, valutare e modificare caratteristiche e uso degli spazi

AZIONI	(1) Uso degli spazi: dove, cosa, come?	(2) Trasformazione: dove, cosa, come?	Strumenti (tutti gli insegnanti)
<p>Osservazione:</p> <p>Attuale uso degli spazi, tempo, organizzazione; tipi di gioco, interazioni, insegnanti, educatori, auto - regolazione, creatività</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Attività di gioco:</p> <p>-spontanee, gioco libero</p> <p>-stimolate con oggetti e giochi</p> <p>-organizzate dagli insegnanti</p> <p>Didattica outdoor</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Trasformazione:</p> <p>-a cura degli insegnanti</p> <p>-a cura dei bambini</p> <p>progettazione partecipata (bambini, insegnanti, genitori, esperti, ente locale)</p>	<p>Diario, foto, meeting, report, riflessione (individuale, in team)</p> <p>Test motori iniziali (ripetuti a fine anno) – somministrazione e registrazione</p> <p>(per tutti i bambini)</p>

<p>Monitoraggio:</p> <p>Registrazione del processo di cambiamento nell'uso degli spazi</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Attività di gioco:</p> <p>-spontanee, gioco libero</p> <p>-stimolate con oggetti e giochi</p> <p>-organizzate dagli insegnanti</p> <p>Didattica outdoor</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Trasformazione:</p> <p>-a cura degli insegnanti</p> <p>-a cura dei bambini</p> <p>progettazione partecipata (bambini, insegnanti, genitori, esperti, ente locale)</p>	<p>Diario, foto, meeting, report</p>
<p>Valutazione I:</p> <p>Registrazione degli effetti sui bambini -utilizzo spazi modificati e spazi attivati- (motricità, comportamento sociale, interazione tra i bambini, uso appropriato del linguaggio, etc.) e sugli insegnanti (stare bene, metodi/cambiamenti, nuove idee, atmosfera...), organizzazione e tempo</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Attività:</p> <p>-spontanee, gioco libero</p> <p>-stimolate con oggetti e giochi</p> <p>-organizzate dagli insegnanti</p> <p>Didattica outdoor</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Trasformazione:</p> <p>-a cura degli insegnanti</p> <p>-a cura dei bambini</p> <p>progettazione partecipata (bambini, insegnanti, genitori, esperti, ente locale)</p>	<p>Diario (lingua, discipline, campi di esperienza, conoscenza giochi, regole etc.), foto, osservazioni strutturate</p> <p>Test motori – elaborazione, interpretazione</p>

<p>Valutazione II</p> <p>Effetti dei cambiamenti nell'uso degli spazi (attivazione) negli obiettivi della programmazione didattica-educativa, competenze e campi d'esperienza</p>	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> -spontanee, gioco libero -stimolate con oggetti e giochi -organizzate dagli insegnanti 	<p>Indoor</p> <p>Outdoor</p> <p>Urban</p> <p>Trasformazione</p> <ul style="list-style-type: none"> -a cura degli insegnanti -a cura dei bambini progettazione partecipata (bambini, insegnanti, genitori, esperti, ente locale) 	<p>Osservazione, report individuali, test check-list del linguaggio, ...</p>
--	---	--	--

Sintesi: le competenze richieste per misurare il successo di un'azione hanno un fondamento scientifico. I processi valutativi sono necessari per comprendere l'efficacia di quanto messo in campo ed il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il rapporto tra tempo e risorse impiegate (umane, strumentali, finanziarie) deve corrispondere il più possibile al rendimento atteso. Ciò vale anche per la valutazione del modello Moving School 21. Lo stato di salute e le abilità motorie sono state misurate per decenni (solo non coerentemente a livello scolastico). Gli insegnanti possono solo verificare il loro successo e l'offerta formativa della scuola con un'attenta osservazione e valutazione: tutto ciò va incontro al legittimo desiderio dei genitori che vogliono essere sicuri che i loro figli ricevano la migliore istruzione possibile.

2 . Scarpe Blu e Km2Edu

Andare a scuola e in città: movimento, autonomia, sicurezza, apprendimento, cittadinanza attiva.

Scarpe Blu è un'evoluzione del Piedibus. Propone la mobilità dei bambini autonoma e sicura in un raggio di almeno 500 metri attorno alla scuola attraverso la creazione di percorsi, punti di incontro, regolazione del traffico (zone 30 Km/h)

e chiusura temporanea all'ingresso e uscita della viabilità di accesso alle scuole (strade/zona scolastiche). L'andare a scuola a piedi o in bicicletta è parte integrante dell'azione educativa e didattica: l'aula è anche fuori! I bambini sono protagonisti nell'esplorazione urbana, nell'individuazione, ideazione e realizzazione di percorsi urbani, piccole zone e punti d'incontro giocabili.

L'educazione e la pratica della mobilità scolastica a piedi e in bici aiuta a creare un profilo di scuola e di città sostenibile (obiettivo 11, Agenda 2030). Qualifica la "Carta di identità" della scuola come "Scuola in Movimento".

Scarpe Blu si realizza attraverso la cooperazione tra scuola, ente locale (LLPP, Istruzione, Ambiente, Mobility Manager), genitori, ASL, altre associazioni del territorio. Un curriculum silenzioso e colorato rende visibile la presenza di bambini (e non solo) che si riprendono lo spazio della strada. Scarpe blu si usa tutti i giorni dell'anno, per andare a scuola ma anche nel tempo libero per garantire ai bambini la possibilità di muoversi in autonomia per almeno 200 Km all'anno.

Obiettivi:

- Fare dell'ambiente urbano una città finalmente educativa (città educante)
- Farsi strada: ambiente urbano come laboratorio dove fare esperienza, giocare, orientarsi, esplorare, misurare, rilevare, progettare
- "Vestire" il quartiere con simboli disegnati dai bambini.

Risultati:

- Alleanza stabile scuola-comune-territorio
- Rete di percorsi sicuri e visibili attorno alle scuole
- Uso quotidiano dei percorsi da parte di bambini e ragazzi

Caratteristiche del modello Scarpe Blu: oltre il Piedibus

Scarpe Blu è un modello per educare e permettere ai bambini di muoversi in città, in sicurezza ed autonomia, sperimentato in più contesti, italiani ed europei, nell'ambito del programma Moving school 21. Si fonda sull'idea che l'ambiente educativo non si possa ridurre all'aula e all'uso periodico di altri spazi della scuola: vanno varcati i confini, per abbracciare l'intera città, come luogo di apprendimento e di esercizio di cittadinanza attiva. Dobbiamo restituire ai bambini diritti che vengono loro negati, anche in modo paradossale, con norme "iperprotettive" che

rendono difficoltoso se non impossibile il muoversi in autonomia e sicurezza nello spazio urbano.

Occorre agire a più livelli: nella scuola, offrendo metodi e strumenti didattici e di gioco, per imparare a esplorare, conoscere e trasformare gli spazi; nelle amministrazioni locali, per rendere la città più accessibile e sicura per i bambini e quindi per tutti. La scuola può giocare un ruolo chiave se coglie nei percorsi casa-scuola l'occasione per uscire dai confini dell'aula e considerare la città per quello che è: un potenziale e potente ambiente di apprendimento, come veniva segnalato, oltre venticinque anni fa, nella Carta dei Valori delle Città Educative.

Scarpe Blu è il nome scelto dai bambini, vent'anni fa, nel corso del Progetto europeo "KCS - Kids Create School" in partenariato con scuole primarie di Berlino, Sacile, Mestre, Bath. Si tratta del primo campo di sperimentazione – realizzato da università europee e scuole primarie coordinate tra loro - di Moving School 21.

Sono stati sperimentati interventi su tre livelli, tra loro legati e connessi all'edificio scolastico, utilizzando la metodologia della progettazione partecipata: lo spazio interno – in particolare l'aula e la sua gestione (*indoor*), il cortile (*outdoor*) e il quartiere (*urban*). I tre livelli si implementano tra loro: le attività di movimento proposte all'interno della scuola, oltre a favorire il benessere e a promuovere l'apprendimento attraverso il gioco, migliorano la percezione e la consapevolezza spaziale nei bambini e di conseguenza le loro competenze nella progettazione partecipata dei cortili e dei percorsi urbani.

Si va oltre il Piedibus nella sua forma 'classica', riprendendo e rielaborando lo sfondo concettuale che aveva ispirato "A scuola ci andiamo da soli" nell'ambito del progetto internazionale "La città dei Bambini" ideato e coordinato da Francesco Tonucci dai primi anni 90⁵². Non si tratta solo di andare a scuola a piedi accompagnati, come azione salutare per i bambini e per l'ambiente, ma di sviluppare le competenze necessarie per muoversi in autonomia. Si prevede la presenza dell'adulto, ma più "leggera" e meno visibile rispetto ai Bus a piedi. Nella tabella che segue, vengono riassunti i caratteri salienti di **Scarpe Blu** e del Piedibus per farne comprendere i caratteri distintivi.

52 <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/02/Manuale-A-scuola-ci-andiamo-da-soli.pdf>

Tabella 3 – confronto Piedibus – Scarpe Blu

Percorsi casa scuola Piedibus *	Percorsi casa scuola Scarpe Blu
<p>Obiettivo:</p> <p>Fornire ai bambini un servizio in condizioni protette, allo scopo di favorire il movimento, ridurre il traffico e l'inquinamento</p>	<p>Obiettivo:</p> <p>Promuovere nei bambini il movimento in autonomia e sicurezza, sviluppare competenze sociali, motorie e cognitive, auto-protezione, salute, cittadinanza attiva</p>
<p>Protagonisti:</p> <p>Genitori, associazioni, ULSS, Enti locali</p>	<p>Protagonisti:</p> <p>Insegnanti, genitori, bambini, ULSS, Enti locali, Province, associazioni</p>
<p>Destinatari:</p> <p>Bambini</p>	<p>Destinatari:</p> <p>Bambini, insegnanti, genitori, responsabili Ente locale, ...</p>
<p>Ruoli:</p> <p>Genitori volontari (“guida” pedibus”), Comune (analisi, progettazione e sicurezza percorsi), ULSS (sensibilizzazione)</p>	<p>Ruoli:</p> <p>Bambini (guida con la “patente”), genitori (accompagnatori “in seconda linea”), insegnanti (didattica), Ente locale (ascolto, interazione, sicurezza), ULSS (sensibilizzazione, monitoraggio)</p>
<p>Azioni:</p> <p>Fase di preparazione:</p> <p>Accordi con ente locale, mobility manager, polizia municipale, monitoraggio provenienze e tipo di trasporto, definizione percorsi, progetto (piano spostamenti), realizzazione</p>	<p>Azioni:</p> <p>Fase di preparazione:</p> <p>Partecipazione di tutti i protagonisti/ destinatari: monitor provenienze, tipo di trasporto, percezione rischio e autonomia, analisi, rappresentazione, critica, simulazioni, accordi, progetto, realizzazione</p>
<p>Fase di attuazione:</p> <p>Accompagnare i bambini guidati dai genitori volontari</p>	<p>Fase di attuazione:</p> <p>Accompagnare, incontrarsi, giocare, osservare, imparare facendo, insegnare, allargare il raggio degli spazi accessibili</p>
<p>Interventi:</p> <p>Sicurezza stradale, marciapiedi, piste ciclabili, zone 30, segnaletica, semafori</p>	<p>Interventi:</p> <p>Sicurezza stradale, marciapiedi, piste ciclabili, zone 30, strade scolastiche, segnaletica, semafori, visibilità percorso, percorsi/città giocabili, accessibilità spazi pubblici</p>

Risultati attesi: <ul style="list-style-type: none"> • Modifica dei comportamenti • Riduzione del traffico (auto) • Sicurezza percorsi • Miglioramento accessibilità scuole • Cooperazione ente locale 	Risultati attesi: <ul style="list-style-type: none"> • Modifica dei comportamenti • Riduzione del traffico (auto); Sicurezza percorsi • Cultura del gioco e cittadinanza attiva • Apprendimento e rendimento scolastico • Cooperazione scuola ente locale • Scuola-contesto: accesso, trasformazione, uso spazi pubblici (Patto di comunità)
--	---

C'è una stretta connessione tra la mobilità scolastica autonoma e il fare scuola. I bambini esplorano l'ambiente urbano, contribuiscono all'individuazione e realizzazione dei percorsi (segnaletica, giochi a terra). L'educazione e la pratica della mobilità scolastica a piedi o in bici contribuiscono alla creazione di profilo sostenibile della scuola, possono essere un punto forte della sua "carta d'identità". Occorre un lavoro cooperativo della scuola con l'ente locale (assessorato ai lavori pubblici, *mobility manager*, assessorato all'istruzione), i genitori, le ASL, altre istituzioni presenti nel territorio.

Con **Scarpe Blu** si rende visibile, con un curriculum silenzioso, la presenza di bambini che si riprendono lo spazio della strada. Le impronte e i disegni a terra fanno capire che "di là passa qualcuno", nella fattispecie dei bambini, "là accade qualche cosa". Si creano percorsi urbani giocabili: giochi inventati dai bambini che offrono opportunità di movimento, salti, piccole corse, interazione sociale. Vengono individuati con i bambini spazi anche interstiziali come spiazzi e piccole aree verdi lungo la strada. Una rete di punti d'incontro e percorsi funziona bene come "spintarella gentile" che invita ad evitare i pericoli della strada.

È importante il *coinvolgimento dei bambini in tutte le fasi del progetto*: dalla mappatura dei luoghi di provenienza all'esplorazione urbana, dall'individuazione dei percorsi alla loro realizzazione, integrati con la pratica didattica di ogni giorno. I processi di decisione e di progettazione debbono coinvolgere più attori, dalle autorità locali agli architetti, dagli insegnanti agli allievi, dai pediatri ai genitori. Fare della scuola e della città ambienti educativi capaci di sviluppare competenze sociali e cittadinanza attiva è possibile.

In una tavola rotonda⁵³ organizzata a chiusura del progetto europeo CITY, esperti nel campo della pedagogia, salute, scienze motorie, pediatria, psicomotricità, ar-

⁵³ *Tempi e Spazi a scuola e in città: bambini in movimento*, Conegliano 19 settembre 2013, Convento di San Francesco

chitettura e amministrazione scolastica, hanno portato il loro punto di vista attorno a una domanda: *come si fa a tradurre un buon progetto in pratica quotidiana? Come si può fare in modo che non si disperdano idee, azioni, esperienze, energie che dimostrano che il cambiamento è possibile e che vengano condivise nuove competenze anche con chi non ha partecipato al progetto?*

Vi sono ostacoli “dentro la scuola” che occorre affrontare e superare, ad esempio integrando nel PTOF le pratiche educative che si dimostrano efficaci e programmando l’azione educativa e didattica per sviluppare competenze, come richiesto dalle indicazioni nazionali per le scuole dell’infanzia e primarie.

Vi sono ostacoli “fuori della scuola”, che riguardano in particolare le politiche scolastiche delle amministrazioni locali (manutenzione e gestione degli spazi, mobilità, accessibilità, spazi pubblici, aree gioco).

Vi sono comportamenti e stili di vita che richiamano all’assunzione di responsabilità: ciascuno di noi può influire in positivo o in negativo sul soddisfacimento dei bisogni e sui diritti dei bambini. Viene sottolineata la necessità e l’urgenza di rimuovere tali ostacoli che impediscono ai bambini di crescere, di essere autonomi, di imparare, di sviluppare i sensi “anestetizzati” da una vita troppo organizzata e guidata dagli adulti. Le azioni intraprese dalla *Carta di Toronto* dell’OMS e dalle reti locali come *Lasciamo il segno* vanno in questa direzione.

Le misure della sicurezza: un metro, un chilometro (quadrato)

La città di Pontevedra, dove l’80% delle bambine e dei bambini va a scuola a piedi, ha ricevuto il “Premio europeo per la sicurezza stradale urbana” (maggio 2020).

Comuni della Rete internazionale delle città delle Bambine e dei Bambini, hanno deliberato l’uscita dal lockdown restituendo lo spazio pubblico ai bambini con città a traffico zero.

Città di tutto il mondo stanno creando o potenziando reti di piste ciclabili e più spazi stradali per i pedoni in risposta all’emergenza Covid-19. Ciò che è iniziato come soluzione temporanea e urgente per una mobilità fisicamente distante è diventato una visione permanente per alcune città che hanno ben compreso i benefici ad ampio raggio e a lungo termine di strade che servono una gamma più ampia di utenti, dove le automobili non sono più le destinatarie privilegiate. La mobilità slow in bicicletta e a piedi costituisce un avvio di soluzione per la mobilità e la vivibilità urbana di tutti.

I decessi da Covid-19 nel mondo secondo i dati OMS sono 0,689 milioni persone (agosto 2020). Non è l’unica pandemia. Più di 1,35 milioni di persone muoiono

ogni anno a causa di incidenti stradali e più della metà di tutti i decessi dovuti al traffico stradale sono pedoni, ciclisti e motociclisti.⁵⁴

Il traffico urbano genera inquinamento attorno e dentro le scuole. Il livello di inquinamento aumenta notevolmente negli intervalli di tempo di ingresso e uscita di bambini accompagnati in auto, così come aumentano i livelli nelle aree verdi e spazi pubblici adiacenti a strade trafficate.⁵⁵

Dieci anni fa in una scuola primaria un gruppo di genitori che partecipavano al progetto “Scuola in Movimento – Scarpe Blu” decise di rilevare il numero di auto in transito e ferme all’ingresso e all’uscita di scuola: i numeri erano altissimi e in questo modo si resero conto che erano tra coloro che contribuivano a danneggiare l’ambiente in contrasto con gli obiettivi di protezione e sicurezza verso i loro figli. Da lì partì una piccola rivoluzione, perché famiglie consapevoli sono ben disposte a collaborare e co-progettare misure e azioni per i loro figli, con conseguenze win-win per tutti. Bambini e insegnanti esplorarono il territorio, con l’ente locale e le associazioni venne creata una rete di percorsi sicuri e giocabili, individuando punti di ritrovo, i bambini impararono ad osservare, rappresentare, misurare, risolvere problemi, calcolare anche il risparmio di CO2 grazie ai chilometri percorsi a piedi nel corso dell’anno. Lo stimolo veniva anche da un’iniziativa della provincia di Treviso, che per alcuni anni promosse un bando di concorso aperto a tutte le scuole: “La scuola va in città. –CO2 +Allegria!”

Negli ultimi anni le buone pratiche si sono perse per strada, anche a causa dell’interpretazione dominante delle norme di sicurezza tutte orientate a sottolineare i pericoli e ad ignorare le opportunità (per lo sviluppo di competenze di sicurezza e di auto-protezione). Una posizione che tutela gli adulti, non certo i bambini, i grandi dimenticati dalle misure intraprese durante il lock-down e anche ora, salvo qualche piccola apertura dovuta alle pressioni numerose e trasversali, piovute sui tavoli di chi ci governa.

I mesi di costrizione domestica forse sono stati utili a molti genitori, per rendersi conto di che cosa significhi per i bambini stare fermi, cosa significhi una scuola immobile che lavora, spesso oborto collo, solo in classe. Avranno capito quanto bisogno abbiano i loro figli di relazione, di movimento, di gioco, di esplorazione. Avranno capito che occorre pensare ad un’altra “normalità”, diversa da quella che

54 Nikita Luke, “Six ways to make city streets safer for pedestrian – and children”, TheCityFix, maggio 2020, <https://thecityfix.com/blog/6-ways-make-city-streets-safer-pedestrians-nikita-luke/>

55 Kumar P., Omidvarborna H., Pilla F., Lewin N., “A primary school driven initiative to influence commuting style for dropping-off and picking-up of pupils”, marzo 2020, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138360>

abbiamo lasciato per necessità tre mesi fa.

Riteniamo che Scarpe Blu e la sua evoluzione, ovvero il KM2Edu (kilometro quadrato educativo), possano contribuire a realizzare, hic et nunc, ciò che va fatto. Una rete di percorsi sicuri da percorrere (anche) in autonomia costituisce uno dei pre-requisiti per una scuola davvero aperta al territorio e connessa ad altri spazi, piccoli e grandi, che ampliano le potenzialità di un fare scuola senza confini, senza muri.

Il metro è stata la *distanza minima di sicurezza* da mantenere anche tra i bambini in età scolare secondo le indicazioni nazionali dal 2020.

Noi proponiamo il chilometro quadrato come *area minima di sicurezza* attorno ad ogni scuola, affinché sia possibile raggiungerla a piedi e in bici, e da lì raggiungere tutti i luoghi che possono avere una funzione ludica, educativa, didattica. È un traguardo possibile!

All'area minima di sicurezza attorno alla scuola si potranno aggiungere altri percorsi, altri spazi, per una città davvero smart, una città connessa fisicamente, non solo virtualmente.

Il Km2Edu punta alla trasformabilità dell'esistente investendo sul "capitale sociale" riconoscendo nello spazio pubblico un bene comune. È un modo efficace per riqualificare gli spazi esterni delle scuole e definire il rapporto tra scuola, quartiere, città.

A 32 anni di distanza dalla ratifica della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia da parte dello Stato italiano, è tempo di restituire diritti negati ai bambini. La crisi che abbiamo attraversato ha messo a nudo limiti ed omissioni. Non c'è più tempo. Occorre agire, cambiando verso.

Ogni bambino ha diritto di percorrere la città e giocare in sicurezza e autonomia nello spazio attorno alla scuola per almeno 1 chilometro quadrato.

Km2Edu – chilometro quadrato educativo

Il Km2Edu prende in considerazione la scuola ed il suo intorno per almeno 1 kmq per rendere possibile muoversi e giocare in autonomia in uno spazio sicuro e a misura di bambino nel quale sia possibile:

- raggiungere le scuole a piedi o in bicicletta in sicurezza
- connettere le scuole tra di loro e con gli spazi pubblici

- valorizzare gli spazi quali luoghi per il gioco, il movimento, l'incontro e l'integrazione
- aprire le scuole al quartiere e fare dei cortili scolastici esempi di eccellenza
- passeggiare e giocare in sicurezza, anche con l'aiuto degli abitanti e dei commercianti 'amici del KM2'
- giocare liberamente negli spazi pubblici e allargare i confini dell'ambiente di apprendimento
- promuovere la salute e la sicurezza attraverso l'azione piuttosto che il divieto.

Attraverso la partecipazione si mettono in campo risorse e si generano nuove soluzioni. L'ambiente urbano diviene un laboratorio dove fare esperienze di cittadinanza attiva. Lungo i percorsi vengono individuate aree di incontro e di gioco.

Obiettivi:

- Restituire i diritti al gioco libero (art. 31 Convenzione diritti dell'infanzia), alla salute e alla sicurezza attraverso forme di partecipazione proattiva nella riqualificazione e rigenerazione degli spazi scolastici e urbani.

Risultati:

- Uso quotidiano dei cortili scolastici e contesto urbano
- Apertura dei cortili alla comunità locale, rendendoli fruibili tutto l'anno
- Realizzazione di attrezzature, utilizzabili da tutti
- Sviluppo di una modalità di progetto replicabile.

3 La centralità della formazione

Se riconosciamo il deficit diffuso nella capacità di risposta ai bisogni plurali delle nostre comunità locali, ed in particolare ai bisogni e ai diritti dei bambini, occorre riflettere e ragionare in una prospettiva di life long learning (apprendimento nell'arco di tutta la vita) e di rafforzamento delle competenze per la vita (tanto nei bambini quanto negli adulti), agire nelle istituzioni pubbliche (amministrazioni, scuole, ...) attraverso percorsi di 'capacitazione'.

È utile richiamare il Commento all'articolo 31 della CRC che tra i punti qualificanti sul diritto al gioco libero –ovvero diritto alla fruizione degli spazi pubblici– inserisce Formazione e Capacity-building: “Tutti i professionisti che lavorano con o per i bambini, o il cui lavoro genera impatti sulla vita dei bambini (funzionari di governo, educatori, operatori sanitari, assistenti sociali, pediatri, progettisti e architetti, etc.), dovrebbero ricevere una formazione sistematica e permanente sui diritti umani dei bambini, compresi i diritti sanciti dall'articolo 31. Tale formazione dovrebbe includere una guida su come creare e sostenere ambienti in cui i diritti di cui all'articolo 31 possono essere più efficacemente realizzati da tutti i bambini.”

La capacity building (c.b.) è un processo di “costruzione di capacità”, orientato a rafforzare e sviluppare le potenzialità di un'organizzazione/ente/istituzione attraverso l'utilizzo di *capacità già esistenti*. Non riguarda quindi solo l'apprendimento individuale - obiettivo primario della formazione - ma anche collettivo, capace di influire sui contesti organizzativi e sui sistemi in cui le competenze si esplicano.

I percorsi formativi saranno tanto più efficaci quanto più saranno in grado di coinvolgere tutti gli attori, inclusi i bambini/ragazzi, attraverso azioni concrete realizzate con uno scopo che potrà incidere sui comportamenti e gli stili di vita, ma anche sulla trasformazione dell'ambiente fisico.

Le proposte di MS21 tengono conto dei Life Skill dell'OMS, del quadro delle competenze chiave dell'Unione Europea, della Dichiarazione di Odense sottoscritta nel 2013 dai partner di SHE - School For Health In Europe, una Rete Europea di Scuole che Promuovono Salute, di cui riportiamo una scheda in calce. I percorsi formativi sono a carattere interdisciplinare. Sono attività che acquistano un senso compiuto se inserite in un percorso progettuale in cui gli attori vengono chiamati a partecipare in vista di un risultato concreto.

La formazione MS21 nelle scuole è orientata prioritariamente allo sviluppo di competenze degli insegnanti, richiamando il loro ruolo di professionisti che riflettono nel corso dell'azione. Imparare facendo non è una regola d'oro solo per i bambini: vale anche per gli adulti. Per questo motivo viene dato ampio spazio a forme laboratoriali; attività nelle quali ci si mette in gioco e si sperimentano tanto le azioni quanto le emozioni, metodologie partecipative, strumenti e attrezzature utili a introdurre il movimento, il gioco, l'esplorazione nella didattica quotidiana indoor e outdoor. La formazione viene accompagnata da attività di coaching e di consulenza per la gestione nella scuola (tempi/spazi/modello pedagogico), nella comunità, nelle istituzioni locali e regionali.

A fianco della formazione specifica rivolta agli insegnanti, i corsi MS21 sono

rivolti anche a genitori, personale ATA, tecnici comunali, operatori in campo educativo. Dagli ultimi anni Moving School 21 realizza corsi di formazione per formatori, realizzati in collaborazione con Agenzie della promozione della salute.

Le attività riguardano:

- A. il senso di appartenenza e la responsabilità civica
- B. l'esplorazione dell'ambiente e la conoscenza della scuola e della città
- C. l'educazione sensoriale correlata agli organi di senso (percezione visiva, udito, olfatto, tatto, gusto), all'equilibrio, alla propriocezione (cinestesia)
- D. gli aspetti psicomotori correlati alla coordinazione oculo-manuale, all'equilibrio, alla lateralizzazione, consapevolezza e padronanza del proprio corpo
- E. la consapevolezza di che cosa significhi star bene, farsi male, che cosa siano la sicurezza e il rischio, che cosa la prudenza e l'imprudenza...
- F. le pratiche di movimento quotidiano per mantenere una buona salute e la relazione tra movimento e apprendimento
- G. le competenze sociali e la comunicazione in generale e in particolare la relazione con gli altri fruitori dell'ambiente (scuola, strada, città)
- H. i metodi e gli strumenti della partecipazione, l'ascolto nella pratica didattica
- I. la conoscenza, il rispetto, la costruzione di buone regole (per muoversi in sicurezza, a scuola e sulla strada)
- J. la responsabilità nei comportamenti e l'esercizio della cittadinanza attiva

È necessario apprendere i metodi per la partecipazione alla vita della comunità educante, includendo la progettazione e realizzazione di cambiamenti nell'organizzazione degli spazi.

La partecipazione è un metodo il cui successo dipende dalle capacità di tutti i soggetti coinvolti. Se la partecipazione alla progettazione e all'implementazione vuole avere successo, le persone che la praticano (come conduttori/facilitatori) devono acquisire le competenze necessarie. I valori della politica educativa e sanitaria inclusi nel processo di partecipazione richiedono che ogni bambino della scuola primaria o da adolescente vi abbia partecipato almeno una volta. Pertanto, è necessaria un'integrazione concettuale e curricolare dei processi di pianificazione e attuazione nella vita scolastica di tutti i giorni.

Fare rete: il Patto di Comunità

Funzione delle realtà territoriali nella formazione, non come luoghi da “visitare” ma da “abitare”, stringendo Patti di Comunità inseriti nel curricolo della scuola.

Azioni locali partecipate efficaci portano come conseguenza l'ampliamento delle reti locali, regolate da rapporti formali e informali, che rafforzano i legami esistenti e possono sviluppare nuove iniziative e nuove forme di collaborazione. Le scuole possono assumere il ruolo di ‘catalizzatori sociali’ nel contesto urbano nel quale si trovano. Moving School 21 è una buona palestra in questo senso.

Caratteri della Strategia	
Strategia Coalizionale	Strategia Esplorativa
Criterio Guida: istituzionalizzazione del partenariato (tra istituzioni)	Criterio Guida: Ascolto e Partecipazione (istituzioni vs cittadini)
Criterio Guida: Costruzione del Consenso	Criterio Guida: “Intelligenza della Democrazia” (capacitazione: attore promotore di progetti)

Figura 1. Come fare alleanze? *da Claudio Calvaresi

Primo passo: attivare o potenziare la rete locale se esistente.

A partire da una ricognizione di ciò che già esiste e dagli attori che possono contribuire a “fare la scuola e la città”, un tavolo di coordinamento inter-istituzionale avrà il compito di condividere un piano di lavoro e prevedere momenti programmazione, di verifica in itinere, di bilancio delle attività. Le scarse risorse finanziarie a disposizione (nella norma, non solo nell'emergenza), rafforzano le intenzioni di valorizzazione e impiego di risorse umane e competenze professionali presenti all'interno delle scuole, dell'amministrazione locale, delle associazioni, del territorio.

Le strategie da adottare sono sia esplorative che coalizionali. La strategia esplorativa comprende forme di ascolto attivo, l'intercettazione di istanze-azioni bottom-up che possono costituire una risorsa e contribuire a fare comunità, la strategia coalizionale prevede l'attivazione e formalizzazione di una rete di alleanze tra istituzioni necessaria per dare gambe a politiche lungimiranti e durevoli.

Un esempio

A conclusione del progetto europeo “CITY – Children In The City. Growing up in activated space” è stato sottoscritto un accordo pluriennale, un ‘Patto di Comunità’ nel quale sono state specificate competenze, risorse, ruoli e compiti di ciascun attore.

Per la scuola si è trattato di un percorso:

- di riflessione e progettazione di nuovi percorsi di apprendimento, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra il bambino, lo spazio, la città e l'ambiente, a partire dai suoi percorsi e luoghi conosciuti
- di sperimentazione di nuove metodologie di lavoro volte a rafforzare il ruolo della scuola come fondamentale agenzia educativa aperta alla comunità locale e a stimolare una riflessione sul ruolo di amministratori e tecnici che si occupano del territorio. Le scuole partner sono riuscite a strutturare una rete di rapporti, formali e non, con istituzioni e cittadini, in particolare con gli abitanti del quartiere.

Gli “ingredienti” per il buon avvio e lo sviluppo del progetto sono stati (e sono, nell'attivazione di nuovi progetti):

- forte condivisione sul significato della proposta
- forte motivazione da parte del team di docenti referenti
- attivazione della rete di conoscenze e contatti nel territorio non solo istituzionali
- decisione dall'interno della scuola a intraprendere il progetto: da utente a promotore attivo nel territorio
- coinvolgimento delle famiglie, degli abitanti, dei titolari di esercizi commerciali e di servizio presenti nel quartiere
- potenziamento dei rapporti con l'ente locale
- sostegno e supporto di altre istituzioni.
-

I contenuti del Patto di Comunità.

Il patto si è configurato come *un'agenda per una città amica delle bambine e dei bambini, attraverso azioni concrete per:*

1. Ottimizzare l'uso degli spazi indoor e outdoor in connessione con gli spazi del quartiere e della città;
2. Trasformare gli spazi (qualità, sostenibilità);
3. Star bene a scuola (e nella natura, in città);
4. Considerare il rapporto tra movimento, salute e apprendimento;
5. Sviluppare competenze sociali – life skill;
6. Migliorare l'apprendimento e il rendimento scolastico;
7. Consolidare relazioni con il territorio / autorità locali, istituzioni, residenti

Raccomandazioni

Raccomandazione 1: promuovere un modello di governance che sviluppi il senso di comunità e stabilisca alleanze tra le istituzioni del territorio; promuovere la progettazione e realizzazione partecipata come strumento di cittadinanza attiva; far conoscere le buone pratiche per una loro diffusione sul territorio locale e regionale.

Raccomandazione 2: restituire ai bambini il diritto al gioco, ampliare il tempo trascorso all'aperto, favorire il rapporto con gli elementi naturali, ricordare che fare le cose con piacere aiuta a imparare a pensare.

Raccomandazione 3: riflettere e stringere i ranghi, costruire un patto di responsabilità educativa, fondato sulla coerenza tra “dichiarato” ed “effettivo”. Coinvolgere le persone, i bambini, gli abitanti, recuperare la dimensione sociale della vita; la progettazione partecipata è un “motore” generativo di capitale sociale, in primis per riconquistare il senso del bene comune.

Raccomandazione 4: proseguire e incentivare iniziative come il pedibus anche in autonomia (Scarpe Blu) in tutte le scuole, restituendo ai bambini le possibilità di movimento, sensibilizzare le famiglie e le scuole per incrementare il numero di bambini che vanno a scuola a piedi. Usare bene i propri diritti, incluso il diritto di voto, prestando attenzione ai programmi di chi ci governa: occorre ridurre il numero di auto in circolazione e rendere le strade percorribili senza rischi a piedi o in bicicletta.

Raccomandazione 5: progettare e gestire gli spazi scolastici e urbani in modo tale da rispondere ai bisogni delle persone cui sono destinati, tenendo conto delle loro

proposte, e non in funzione di chi li gestisce.

Raccomandazione 6: rispondere in modo efficace alla domanda che ogni istituzione, ma anche comunità, famiglia, persona, deve porsi: “cosa posso fare per stare in buona salute e mettere gli altri nelle stesse condizioni”?

Dalle raccomandazioni all'azione: Agenda per una scuola e una città amiche delle bambine e dei bambini (per un Patto di Comunità)

Ente locale: *“noi siamo un comune che rispetta e ottempera al dettato della legge 176 del 1991 (ratifica CRC), siamo in favore della città accessibile a misura di tutti, della camminata casa scuola, della fruibilità degli spazi pubblici, dando concretezza al potenziale educante della città”*, per questo ci impegniamo a:

- favorire la partecipazione dei bambini, ascoltarli e prendere in considerazione le loro proposte
- creare un sistema di mobilità sostenibile con percorsi pedonali e ciclabili che permettano ai bambini e agli abitanti di tutti i quartieri di muoversi in sicurezza
- favorire la fruizione dei mezzi pubblici, anche con agevolazioni per la fascia degli under 18
- promuovere e realizzare i percorsi casa scuola in sicurezza a piedi e in bicicletta
- ascoltare i problemi e trovare le migliori soluzioni sia per migliorare l'accessibilità attorno alle scuole che negli interventi di manutenzione e gestione degli spazi scolastici interni ed esterni
- migliorare la qualità dei cortili scolastici, affinché diventino ambienti educativi stimolanti per il movimento, il gioco, il contatto con gli elementi naturali
- includere nei bandi per interventi sugli spazi scolastici esterni la cooperazione e la partecipazione degli utenti (bambini, scuole) alla progettazione e alla realizzazione
- favorire e sostenere le scuole che si prendono cura assieme alle famiglie dei cortili scolastici e degli spazi pubblici e verdi dei quartieri anche attraverso la loro trasformazione partecipata
- favorire l'accesso e la fruizione degli spazi verdi urbani e di quartiere

- adeguare gli edifici scolastici secondo i criteri della bioarchitettura e del risparmio energetico

Scuola: *“noi siamo una scuola in movimento che intende promuovere il ben-essere e la salute a scuola e in città, rimuovere gli ostacoli che portano a forme di povertà educativa, restituendo ai bambini il diritto di crescere sani”*. Per questo ci impegniamo a:

- prendere in considerazione i bambini nella loro totalità
- favorire il gioco e il movimento quotidiano a scuola come strumento per promuovere la salute, la sicurezza e l'apprendimento
- riqualificare e utilizzare gli spazi interni della scuola in modo ottimale e flessibile
- organizzare il tempo scuola tenendo conto dei ritmi di apprendimento dei bambini (ritmizzazione dell'orario)
- utilizzare gli spazi interni ed esterni, dal cortile alla città, come ambienti di apprendimento in cui svolgere l'azione educativa e didattica
- promuovere e realizzare i percorsi casa scuola a piedi e in bicicletta, anche per evitare la congestione dovuta al traffico davanti e intorno alla scuola
- innovare la pratica educativa e didattica attraverso metodi e strumenti di azione e progettazione partecipata, in coerenza con le indicazioni nazionali
- creare forme di alleanza con l'ente locale, ULSS, famiglie e altri soggetti del territorio per condividere un patto educativo di comunità

Le Famiglie: *“noi genitori siamo consapevoli che la famiglia è la più importante agenzia educativa per la formazione della personalità dei nostri figli, della centralità del nostro ruolo nello sviluppo sociale”*. Per questo ci impegniamo a:

- condividere con la scuola gli obiettivi educativi dei nostri figli
- rispettare le esigenze dei bambini e favorire il gioco libero
- non sovraccaricare i bambini e non programmare i loro tempi del gioco
- prenderci il tempo per la cura dei nostri figli e per stare all'aria aperta ogni giorno

- favorire lo sviluppo delle potenzialità dei bambini senza proiettare i nostri desideri
- favorire esperienze e attività quotidiane per l'acquisizione di una sempre maggiore autonomia.

Ai tre soggetti 'necessari' nel Patto di Comunità, soprattutto nel contesto nel quale ci troviamo, ne vanno affiancati altri, tenendo conto delle peculiarità e delle reti già esistenti.

Un ruolo importante, già attivo in varie realtà territoriali, viene riconosciuto alle Aziende Sanitarie Locali, in particolare ai Servizi di Promozione della salute, orientati all'azione sul territorio, nella consapevolezza che la salute è una condizione dinamica, influenzata da molti fattori sui quali si può intervenire (stili di vita, qualità dell'ambiente fisico, sociale, mobilità urbana, ...).

Importante è anche il tessuto associativo, che gioca un ruolo significativo per l'apprendimento non formale e informale dei bambini.

Un patto fondato su questi presupposti può diventare il primo passo per realizzare il KMQ Educativo, un patto tra istituzioni, scuole, abitanti, per rendere accessibile e abitabile la città, almeno per un chilometro quadrato attorno ad ogni scuola.

Scheda 1 Progettiamo il nostro giardino lavoro in gruppo

classe _____

Scuola Primaria _____

Giochi che abbiamo progettato	Può essere usato da tutti	Cosa per te è importante, cosa deve assolutamente esserci?	Dove (segnare i giochi sulla mappa)
1			
2			
3			
4			
Altre idee o giochi che ci sono venuti in mente...			
5			
6			

Pagina 1

COSA: GIOCO / GIOCHI (3 TRA I PRIMI 10 VOTATI)		
1.		
2.		
3.		

DOVE? (IN QUALE PARTE DEL GIARDINO LO METTEREI?)		
1.		
2.		
3.		

CHI? (CHI LO PUÒ FARE?)								
Possiamo farlo noi con l'aiuto degli insegnanti (auto-costruzione) (*)			Possiamo farlo noi, ma con l'aiuto dei genitori o di volontari (**)			Può farlo il Comune, anche con il nostro aiuto (***)		
1	2	3	1	2	3	1	2	3

QUANDO? (QUANDO LO VERREI REALIZZARE?)								
COSA vorremmo subito			Appena si può			Quando si potrà		
1	2	3	1	2	3	1	2	3

Nota per gli insegnanti: possibilmente registrare preferenze M e F

Pagina 2

Dall'analisi alla progettazione

Abstract

La Cassetta degli attrezzi propone le soluzioni individuate da Moving School 21 negli anni di pratica sul campo nella progettazione partecipata dei cortili scolastici e nella riqualificazione degli spazi educativi. Ogni comunità educante può trovare spunti di riflessione e soluzioni effettivamente sperimentate per approfondire i contenuti della prima parte del volume. Metodi e strumenti utilizzati nel processo partecipativo che mette i destinatari al centro delle scelte progettuali e fornire strumenti operativi che resteranno patrimonio della scuola e del corpo docente. Viene infine analizzato il complesso sistema di condivisione con la cittadinanza e la comunità locale, intesa nella vasta accezione di comunità educante, perché la scuola sia veramente di tutti.

From analysis to design

Abstract

The toolbox offers the solutions identified by Moving School 21 over many years of practice in participatory planning of school courtyards and in the requalification of educational spaces. Every educational community can find a hint for reflection and tested solutions to have a deeper insight into the contents of the first part of this volume. Methods and tools used in the participatory process that puts the recipients at the center of decisions and provide operational tools that will remain as heritage of the school and the teaching staff. Finally, the complex system of sharing with the citizens and the local community is analyzed, understood in the broader sense of an educating community, so that the school truly belongs to everyone.

Il progetto partecipato di un nuovo cortile, che trasforma quello esistente in uno spazio orientato al gioco, alla didattica, al benessere e alla sicurezza è un processo articolato. E', principalmente, un metodo di lavoro che vede coinvolti tutti gli attori della trasformazione. Come tale è replicabile una volta che se ne è fatta esperienza e proprio la sperimentazione è alla base della nostra proposta. In seguito verranno indicate le fasi attorno cui si articola l'attività con una premessa sostanziale: i bambini sono lo scopo ma gli insegnanti sono lo strumento per una partecipazione efficace. Sono loro ad avere un rapporto quotidiano con i bambini, loro possono valutare i tempi e i metodi di lavoro, loro possono integrare le attività proposte con gli insegnamenti disciplinari e curriculari. Un progetto partecipato non è solo una modalità per giustificare una proposta tecnica ma è un formidabile strumento per sviluppare competenze in un caso concreto e sentito come importante. Per questo motivo e per gli utilizzi futuri del cortile , è necessario che tale processo sia condiviso con tutti gli insegnanti, con l'intera comunità educante, con i genitori e gli amministratori e faccia parte del PTOF d'istituto. Si sviluppa nel tempo e necessita di tempi opportuni, che devono essere definiti e gestiti dagli insegnanti, ma che noi valutiamo –sulla base delle esperienze maturate- in un anno scolastico per la fase progettuale. Essendo un metodo deve essere provato e gli operatori scolastici saranno chiamati a sperimentarlo prima dell'attività con i bambini durante specifici incontri formativi. Faranno, in definitiva, le stesse esperienze che poi proporranno ai bambini affrontando gli stessi temi, con gli stessi metodi e le stesse tipologie di produzioni. Imparare facendo è un principio universale, anche per gli adulti!

1 I principi dell'analisi degli spazi

Esplorare gli spazi è il primo passo per una efficace pratica di progettazione del cortile scolastico. Nel metodo Moving School 21 questo aspetto è fondamentale che venga svolto dagli insegnanti, una volta formati, assieme ai bambini senza la mediazione degli esperti che hanno il solo scopo di spiegare metodi e principi di analisi. È un processo che si basa essenzialmente sull'osservazione e sulla sperimentazione introducendo poi quegli elementi di documentazione e rappresentazione che sono utili per comunicare efficacemente ciò che è stato rilevato. È importante ricordare sempre che agire "con" i bambini significa agire "per" i bambini che devono trovare corrispondenza tra le attività che svolgono e la loro rappresentazione concreta. La qualità dell'analisi è immediatamente riconoscibile nelle fasi di partecipazione con gli esperti in quanto aiuta a superare gli stereotipi sui giochi dei bambini e consente una visione dello spazio "da parte degli utenti" che sta alla base di un progetto condiviso. Agli insegnanti viene quindi proposto di osservare e stimolare attraverso fasi ben definite e liberamente implementabili nei

tempi e nei contenuti:

Uso dello spazio (Scheda Passo Uno)

Cosa:	ampliare le occasioni di gioco-attività in giardino
Perché:	stimolare giochi con i cinque sensi
Come:	giochi collaborativi (esempio paracadute), giochi in movimento e giochi liberi
Quando:	durante la ricreazione, la pausa e le lezioni almeno una o due volte la settimana

È il primo livello di analisi sul campo e segue il “Link Infanzia” precedentemente trattato. Osservare e annotare come i bambini usano gli spazi è fondamentale perché rappresenta una presa di coscienza dell'utilizzo del cortile altrimenti semplicemente “intuito”. Il cortile è un luogo privilegiato per l'apprendimento della cultura ludica e delle sue ricadute sulle discipline scolastiche tradizionali: l'area psicomotoria che riguarda il corpo e il movimento, l'area linguistica che riporta i discorsi e le parole del gioco, l'area scientifica delle esperienze sensoriali, l'area artistica che trasforma e crea, l'area civica che individua relazioni e comportamenti. Non è quindi solo osservare “cosa” fanno ma anche “come” lo fanno e come reagiscono all'ambiente e agli stimoli. Si tratta di promuovere proposte mirate e intenzionali che descrivono il mondo del bambino e lo stimolano a provare nuove esperienze. L'insegnante dovrà stimolare le attività, anche introducendo nuovi giochi, documentare le attività (report, foto etc.) e ascoltare le narrazioni che accompagnano sempre i giochi dei bambini. Le attività proposte sono:

1. *Movimento.* Osservare i giochi che i bambini fanno autonomamente, quelli di movimento e quelli di attività che può essere anche statica. In questa fase possono essere proposti anche nuovi giochi con l'utilizzo di semplici attrezzature⁵⁶ (paracadute, corda senza fine, ponte tibetano) ma anche favorire l'utilizzo di materiali naturali presenti nel cortile valutando come queste nuove offerte aumentino le possibilità di gioco. Anche l'osservazione dell'utilizzo delle infrastrutture di gioco presenti nel cortile si presta a un'analisi non scontata di come queste vengano utilizzate per come progettate o come trasformate dai bambini diventando occasione di altri giochi rispetto a quelli previsti.
2. *Ambiente e natura.* gli elementi naturali e ambientali sono un formidabile stimolo per i bambini. Alcuni vengono naturalmente colonizzati (una siepe

56 Vedi cap. 11

diventa un rifugio, un albero una parete d'arrampicata, una radice una trave d'equilibrio) altri aspettano solo di essere scoperti. Giocare con la terra, con l'acqua, con il vento (basta appendere qualcosa a un albero), con la luce invita i bambini a costruire un gioco con il poco che hanno e li stimola a raccontarlo.

3. *Sensi*: l'esplorazione di uno spazio avviene attraverso i sensi. Ma i nostri sensi sono gerarchici e spesso si affermano le esperienze più immediate e riconoscibili. Esplorare uno spazio con tutti i sensi consente una reale conoscenza e appropriazione di ciò che ci circonda: percorrere uno spazio da bendati, farsi accompagnare per mano, osservare il tempo e la terra, utilizzare l'olfatto e il tatto accrescono la relazione emotiva con ciò che ci ospita.
4. *Immaginazione, narrazione, creazione, relazione e creatività*: inventare e realizzare nuovi giochi sono una pratica consueta per i bambini. Ogni giorno allestiscono con un'attività diversa lo spazio quotidiano. Creano relazioni originali con il cortile, ne esplorano le potenzialità, inventano – e spesso sistematizzano, nuovi utilizzi.

L'analisi dell'uso dello spazio ci spiega cosa fanno i bambini, come lo fanno e perché lo fanno. Perché l'analisi sia efficace occorre osservare e ascoltare con curiosità, ampliare le occasioni di gioco come parte integrante della didattica, stimolare le esperienze emozionali e sensoriali, proporre attività collaborative e inclusive. Questa attività pone le basi della progettazione del cortile perché questo processo si replichi in continuazione lasciando ai tecnici la responsabilità di favorire processi di apprendimento naturali e invitando gli operatori a considerare la ricchezza del gioco dei bambini anche in un'ottica squisitamente didattica.

Esplorazione dello spazio (Scheda Passo Due)

Cosa:	stimolare la conoscenza dello spazio. Possibilmente anche lo spazio urbano
Perché:	aumentare la consapevolezza dello spazio
Come:	esplorazione emozionale e restituzione dell'osservazione
Quando:	per singole classi in tempi definiti e in orario curricolare

Il cortile è un luogo di esperienza che va condotta con tutti i sensi. Ma perché l'esperienza sia condivisa deve essere comunicata e resa esplicita. Questo dà valore all'esperienza e la fa diventare un elemento che verrà considerato. Misurare lo spazio diventa un esercizio che non riguarda solo la rappresentazione fisica ma

anche quella temporale, sensoriale ed emotiva: diventa un modo per conoscere e riconoscersi nella comunità scolastica. L'esplorazione organizzata, a differenza di quella spontanea del punto precedente, è finalizzata a questo: a creare mappe e discuterne con gli altri. Anche in questo caso sono evidenti le ricadute sull'area didattica: si sviluppano le discipline della comunicazione visiva, l'area matematica che ordina e misura, l'area linguistica della narrazione di sentimenti complessi. La rappresentazione dello spazio ci racconta molto sulla visione dei bambini, sul loro rapporto con lo spazio, sui significati che a questo vengono attribuiti, raccontano come i bambini vivono lo spazio e mettono in luce gli elementi per loro importanti, sia come spazio di relazioni che come spazio di gioco. Diverse sono le mappe che possono essere costruite, a seconda dall'età dei bambini:

1. *Mappe sensoriali*: esplorazione con tutti i cinque sensi e restituzione su una mappa del cortile. Aiuta a identificare la singolarità degli spazi e a comprenderne la natura anche in funzione della minore o maggiore utilizzabilità. Spesso proviamo disagio o insoddisfazione in alcuni spazi senza identificarne i motivi. "Sospendere" alcuni sensi per utilizzarne altri ci aiuta a comprendere i motivi di scelte altrimenti non comprensibili perché la domanda non è più "dove sei" ma "come ti senti qui".

2. *Mappe affettive*: la frequentazione quotidiana del cortile ci porta a prediligere alcuni posti rispetto ad altri. Questa esperienza risente spesso delle limitazioni all'uso degli spazi o delle separazioni artificiali dei bambini legate all'organizzazione delle classi. Spesso parti del cortile vengono utilizzate o vietate per motivazioni assolutamente non didattiche **né legate al benessere dei bambini**. Tuttavia i bambini sono in grado di individuare quelle parti che suscitano emozioni: sono i luoghi che piacciono, quelli preferiti, quelli che fanno paura o che sono creati per disagio.

3. *Mappe mentali*: le mappe non sono solo rappresentazioni topografiche ma restituiscono la visione del bambino dello spazio che lo circonda. Sono la rappresentazione del pensiero, il disegno dell'esperienza, l'immagine delle relazioni. È bene che queste rappresentazioni topologiche vengano restituite dopo le esperienze sensoriali e affettive che legano ciò che intuitivamente ci appartiene, la relazione mentale con lo spazio, ai fenomeni fisici dove ciò si rivela. Le mappe mentali sono il riassunto delle nostre avventure.

4. *Mappe fisiche*: vivere e misurarsi con/misurare lo spazio è un'opportunità per "imparare facendo", permette di sviluppare il concetto di misura e di unità di misura, di perimetro e di area, di scala (l'attività varia in relazione all'età dei bambini) ma introduce concetti complessi come il rapporto tra la misura individuale, il corpo e gli oggetti come unità di misura

e la misura reale e universale. Permette anche di avere una comparazione tra l'insieme delle esperienze precedenti e la consistenza fisica dei luoghi.

Queste attività di mappatura permettono di avere uno strumento di comparazione tra la rappresentazione iniziale e la restituzione dopo un percorso di uso e conoscenza dello spazio del cortile. Consentono ai progettisti di assumere informazioni basilari sulla vocazione degli spazi per intervenire e rendere il cortile completamente fruibile individuando e promuovendo le attività e le funzioni che si possono svolgere in ogni sua parte. Il progettista del “cortile intelligente” non arreda gli spazi ma prende nota della attitudine dei luoghi.

Analisi dello spazio (Scheda Passo Tre)

Cosa:	analizzare lo spazio esplorato e rappresentarlo. Possibilmente anche lo spazio urbano
Perché:	rappresentare la percezione dello spazio
Come:	mappatura
Quando:	per singole classi in tempi definiti e in orario curricolare

L'esperienza deve essere restituita altrimenti rimane un esercizio sterile. È importante, in ogni fase di analisi e di proposta, che al lavoro sul campo segua una sua rappresentazione. Non solo per testimoniare il lavoro svolto o informare chi poi su questo materiale dovrà poi lavorare, ma anche per un principio fondamentale di ogni pratica partecipativa efficace: quello che ho fatto conta e viene considerato. Spesso ci si trova a confrontarci con proposte partecipative che si riducono all'ascolto, se va bene, e all'interpretazione di esperienze riportate. La creazione di mappe che riportano criticamente il lavoro svolto dà importanza agli sforzi fatti e assicura i partecipanti che la loro esperienza verrà considerata. Perché ciò assuma un reale valore si possono utilizzare diversi strumenti che diventano patrimonio comune per l'analisi futura degli spazi, anche dopo la loro trasformazione, e possono essere utilizzati per ampliare gli spazi della didattica oltre il confine della scuola. Questi strumenti possono essere condivisi con tutta la comunità educante e con l'intera comunità locale per diventare un elemento di colonizzazione dei beni comuni.

1. A. *Mappe critiche*: il cortile della scuola. Cosa va e cosa non va nel cortile? Rappresentare la propria esperienza è una pratica che deve essere condotta dai bambini e dagli adulti, a partire dagli insegnanti.

- *Bambini*: I bambini hanno preferenze, paure, sguardi diversi dagli adulti; questa attività conclude la fase esplorativa, e richiede uno sguardo

intenzionale nei confronti dello spazio. I bambini classificano gli spazi facendo uso di simboli semplici (es. bandierine rosse, gialle e verdi che individuano i luoghi che attraggono o respingono) che collocano nei luoghi/punti individuati, fanno osservazioni, fotografano e disegnano i luoghi, confrontano le loro percezioni

- *Adulti*: anche il personale scolastico, a partire dagli insegnanti, opera la medesima analisi e rappresentazione. Delle loro percezioni si deve tenere conto come loro si renderanno conto di quanto le loro analisi coincidano con quelle dei bambini. Un primo passo verso la condivisione degli intenti. La stessa attività può essere riproposta anche ai genitori, abitanti del quartiere, associazioni, amministrazione esponendo una mappa, nella quale segnalare elementi positivi, critici, negativi (eventualmente anche ‘desiderati’).

1. *B. Mappe critiche*: gli spazi intorno alla scuola. Ci sono spazi anche intorno alla scuola per noi bambini, per giocare, per stare insieme, anche con i grandi? Mappatura degli spazi pubblici o di uso pubblico (parchi gioco, spazio parrocchiale, piazze e piazzette, aree sportive con le quali il cortile della scuola si può connettere).

- *Bambini e Adulti*: Interessante verificare se ci sono spazi di aggregazione, di gioco e sport esterni al “recinto” scolastico; dove sono, se sono conosciuti e frequentati, chi ci va (anche dalla loro esperienza diretta), se piacciono oppure no. Questo lavoro può essere molto utile per identificare e “adottare” alcune aree che possono essere oggetto di trasformazione, sulla quale concentrarsi nella fase progettuale. È un modo immediato di coinvolgere la comunità educante a partire dai genitori e dalle altre agenzie formative.

1. *Mappe analitiche*: mappa del cortile dopo il lavoro esplorativo e di analisi critica. Orientamento, classificazione e qualità degli spazi. Dallo spazio percepito allo spazio rappresentato in scala: in una mappa in scala del cortile/quartiere i bambini riportano le loro osservazioni e classificano gli spazi, prima esplorati e documentati.

2. *Esposizione*: mostra che espone i lavori dei bambini (o risultanti dall’ascolto e dall’osservazione dei bambini), incontri pubblici e condivisione con la comunità locale. È importante creare momenti di riflessione e discussione, tra i bambini della classe, ma anche tra i bambini della scuola e con gli adulti: insegnanti, genitori, cittadini e amministratori.

- a) *Studio e Ricerca: studio degli spazi*. Sondaggio sul cortile e sugli spazi attorno alla scuola: quando si va, cosa si fa, con chi? Questa attività può essere svolta da educatori e insegnanti, attraverso l’osservazione dei bambini (infanzia); nella scuola primaria può essere condotta dai

bambini, attraverso attività di osservazione e interviste, che poi raccolgono, classificano e rappresentano.

b) *Studio e Ricerca: visitiamo altri luoghi e conosciamo il nostro territorio, cosa c'è intorno?* Prima di passare alla fase “progettuale”, è molto utile esplorare e conoscere il territorio in profondità, attraverso visite esterne alla scuola; utili sono gli approfondimenti sulle caratteristiche ambientali, ecologiche, storiche (attività da svolgersi in rapporto all'età) e incontri con esperti, anche sul campo.

c) *Studio e Ricerca: mappa dell'intorno della scuola* dopo esplorazione guidata da una scheda di osservazione. Analisi qualitativa delle componenti naturali e umane dei luoghi ritenuti significativi nei quali si fa un lavoro di approfondimento.

Questa complessa attività di analisi ha una duplice funzione: far emergere il valore e rappresentare le molteplici vocazioni dello spazio. Un'immersione nelle diverse esperienze e un'emersione su ciò che lo spazio rappresenta per il bambino e per gli adulti. Non esistono suggestioni più o meno corrette perché l'obiettivo non è una quantificazione degli spazi e dei bisogni ma una constatazione delle impressioni motivate. Gli strumenti a disposizione sono molteplici e possono essere adattati alle singole condizioni scolastiche. L'unico limite è che non ci sono limiti: occorre il tempo necessario, l'atteggiamento di ascolto curioso e l'abbandono di ogni pregiudizio sugli elementi che emergeranno. In questo senso è un'attività prettamente didattica che non sottrae tempo alle discipline ma le consolida attraverso la forma più efficace della didattica: l'applicazione pratica al caso concreto che deve essere condotta con il tempo della singola scuola e con l'intera comunità scolastica. Non si tratta di un lavoro da affidarsi a poche classi volonterose ma deve coinvolgere l'intero plesso perché gli spazi appartengono a tutti e tutti hanno il diritto di “dire la loro”. La qualità dell'analisi è direttamente rilevabile sulle proposte che poi verranno fatte. Una visione non stereotipata e tradizionale dello spazio porterà a proposte innovative, fantasiose e coraggiose.

2. Immaginare il Cortile

Alle fasi di analisi precedentemente descritte seguono le ipotesi di trasformazione del cortile. Un'attività laboratoriale condotta dai/delle insegnanti che sono, in ogni fase della nostra articolazione, i veri protagonisti del lavoro con i bambini. Le domande da fare sono due: cosa mi piacerebbe fare in giardino e come penso di poterlo fare. Occorre rifuggire dalle consuete domande dei processi partecipativi

minimi (manipolativi?): non si tratta di chiedere “cosa volete” né, tantomeno, proporre o immaginare i bambini come “piccoli architetti”. In un processo di partecipazione ognuno porta le proprie istanze, analisi e proposte: non assume il ruolo di altri. Soprattutto se questi “altri” si avvicinano tradizionalmente al cortile come “contenitore di arredi” e non come spazio didattico.

Tempesta di Idee (Scheda Passo Quattro)

Cosa:	ideare le soluzioni
Perché:	stimolare la creatività dei bambini e creare materialmente, anche se in scala, per valutare la complessità
Come:	disegni dei “giochi che vorrei” e costruzione di plastici, con materiali di recupero, a partire dai giochi immaginati
Quando:	in classe, individualmente e in piccoli gruppi, durante l’orario curricolare

Tempesta di idee richiama l’immagine di un processo creativo caotico e disorganizzato. Invece è una tecnica ben definita e codificata che, utilizzata con i bambini, rivela le sue potenzialità e la sua efficacia. Nella “tempesta” ognuno è libero di proporre le sue idee senza alcuna censura o autocensura e ogni soluzione può essere sottoposta alla discussione, senza pregiudizi. Anche le idee più strampalate o paradossali possono rivelare una insospettata carica innovativa e, soprattutto non stereotipata. Alla base di una tempesta di idee realmente originale c’è l’analisi presupposta alle proposte: un approccio esperienziale e innovativo all’analisi degli spazi viene immediatamente letto nelle proposte che emergono dal caos generatore del brainstorming. Scompaiono le soluzioni scontate, quelle “da catalogo”, quelle che ripetono attività e attrezzature già sperimentate. Compaiono i bisogni, come scritto da un bambino, emergono i sogni realizzabili. Il processo, per essere efficace deve attraversare passaggi ben definiti per non diventare un puro esercizio retorico ma condurre alla concretezza.

1. *Esigenze e desideri*: attività di ascolto, di immaginazione e di creazione. Questa fase è preliminare a quella costruttiva/progettuale: si sviluppa in modo diverso in relazione all’età dei bambini. Dall’ascolto dei piccoli, allo stimolo alla espressione creativa: una “tempesta di idee” che può essere rappresentata con disegni, testi (scritti o verbalizzati e registrati dagli insegnanti) o qualsiasi altra forma espressiva coerente con l’età dei bambini. In questa fase ognuno esprime liberamente le sue proposte che, quanto più bizzarre possano sembrare, tanto più rappresentano esigenze altrimenti inespresse. La creatività diventa strumento per trovare soluzioni interessanti.

2. *Idee e Progetti*: creazione di modelli tridimensionali, plastico degli spazi, giochi inventati. “Dare corpo” alle idee, attraverso la manipolazione e la produzione di “manufatti” che riguardano le forme del giardino/degli spazi del quartiere e i giochi amati o inventati dai bambini è una fase essenziale della creazione. Il passaggio tra idea, raccontata, disegnata o altrimenti espressa, a creazione tridimensionale pone il bambino di fronte ai problemi di realizzabilità. L’inserimento della creazione nello spazio, benché simulato, lo invita a considerare le relazioni, le misure, la fattibilità. Costruire fisicamente è una fase densa di significato e collega l’idea alla materia evitando che le soluzioni siano esclusivamente teoriche. È anche il momento di sintesi in cui i bambini decidono di continuare a operare individualmente o a organizzarsi in gruppi, rinunciando magari alle proprie proposte perché attratti da altre. Non ci sono quindi regole sull’aggregazione se non la condivisione dell’idea e la cooperazione per realizzarla.

Anche questa fase, come le precedenti, non ha tempi definiti ma si affida alla disponibilità delle insegnanti. Il compito di osservatore deve essere esercitato con il massimo rispetto per le idee dei bambini evitando assolutamente di intervenire censurando le proposte, ponendo limiti o, peggio, giudicando gli interventi proposti. Anche la fattibilità degli interventi, che subisce già una prima scrematura nella fase di realizzazione dei plastici, non deve preoccupare gli adulti: le migliori idee spesso nascono da idee impossibili. Tutte i materiali prodotti, come nelle fasi precedenti, dovranno essere conservati per dividerli con la comunità educante e perché costituiranno la base del progetto partecipato. Il compito di “fare sintesi” deve essere affidato agli esperti esterni che incontreranno i bambini nel laboratorio di ascolto.

3. Il Nuovo Cortile

Le fasi precedenti, opportunamente documentate e archiviate, costituiscono la base del progetto. È arrivato finalmente il momento in cui i bambini presentano il loro lavoro agli esperti esterni, il team di Moving School 21, che fino a questo momento non ha interagito direttamente con loro ma ha affiancato gli insegnanti durante tutto il processo. È importante che i bambini vedano gli esperti come tecnici esterni interessati alle loro proposte e disposti a coadiuvarli per la selezione, la scelta e la progettazione tecnica. Nessun lavoro deve essere perso, nessun bambino inascoltato, nessuna idea tralasciata. Il bambino non solo è promotore delle proposte ma deve sentire che il suo lavoro viene considerato ed è importante.

Laboratorio di Ascolto e Interazione (Scheda Passo Cinque)

Cosa:	decidere
Perché:	arrivare a una scelta condivisa e motivata
Come:	sessione plenaria con esperti MovingSchool21
Quando:	una giornata in aula magna e schede di analisi in classe

Nel tempo abbiamo definito una modalità di intervento che si esaurisce in una giornata di full immersion nelle idee dei bambini che saranno chiamati a raccontare il loro percorso, presentare le loro idee – anche alla comunità - e analizzarle dal punto di vista della concreta realizzabilità. È il coronamento di una attività lunga e complessa che necessita di tempi distesi, momenti di gioco e condivisione della quotidianità di una giornata di scuola. Ma è anche un momento di analisi tecnica e di esplicitazione della funzione e dell'utilizzabilità delle proposte. Il tecnico esterno non è quello che sceglie o giudica un'idea ma è quello che aiuta a comprenderne gli aspetti tecnici e a renderla realizzabile. La diffusione successiva con tutti gli attori della trasformazione, scuola, genitori, volontari, associazioni e amministrazione permetterà di avviare i processi di realizzazione delle opere e di trasformazione fisica del cortile.

1. A. *Confronto e scelta delle proposte*: presentazione ai tecnici MovingSchool21; discussione (cosa si può fare, cosa non si può fare). I bambini, classe per classe presentano i loro lavori e li illustrano ai tecnici. Vengono poi invitati a elaborare ulteriormente le proposte, non necessariamente le loro, in gruppi misti. In questa fase vengono introdotti elementi di valutazione tecnica e didattica, con il parere dei tecnici, che affinano il processo creativo e pongono le basi delle scelte future. Le domande cui i bambini dovranno confrontarsi sono⁵⁷:

- Quali giochi abbiamo progettato
- Altri giochi che ci sono venuti in mente
- Cosa deve assolutamente esserci
- Dove lo vorrei (inserimento in mappa)
- Il gioco può essere usato da tutti?

57 Cfr. pag. 127 - Scheda 1 pag. 1

In questa scheda i bambini sono invitati a riflessioni legate alla realizzazione: si passa dall'idea alla concreta possibilità di costruire un nuovo cortile e a comprendere la sua utilità. La localizzazione si fa precisa, le scelte iniziano ad avere una priorità e, soprattutto, viene chiesto loro se i giochi che hanno inventato possono essere usati da tutti assieme. Una valutazione estremamente significativa per le scelte successive che viene così resa esplicita. I bambini naturalmente privilegiano giochi che possono fare in compagnia ma rendere evidente questa caratteristica del "volere fare con gli altri" affina ulteriormente il giudizio.

B. *Confronto e scelta delle proposte*: confronto di giochi, discussione e scelta tra i bambini. La presentazione ai tecnici, l'analisi e la prima scrematura selezionano quegli interventi che verranno poi discussi da tutta la scuola nella sessione plenaria. I plastici vengono esposti a tutti con le valutazioni emerse dalle schede di lavoro. È un dibattito pubblico che mira a presentare e discutere le soluzioni selezionate nei gruppi-classe finalizzato alla scelta delle soluzioni che entreranno nel progetto finale. Ogni proposta viene inserita in un elenco suddiviso per area tematica di attività per garantire una pluralità di offerte e per accorpare idee simili:

- I. Spazi Chiusi/Protetti. Sono le strutture che costituiscono tane, rifugi, casette dove ripararsi, nascondersi o ritrovarsi in piccoli gruppi per svolgere attività specifiche. Sono proposte sempre presenti nei lavori dei bambini e anche nel loro vissuto del cortile. Siepi, ripari, anfratti, il "sotto dei giochi", vengono naturalmente trovati e utilizzati in ogni spazio aperto e corrispondono al desiderio dei bambini di creare luoghi di attività ed esperienza in spazi confinati.
- II. Spazi di Relax/Arte. Sono quegli spazi che consentono molteplici attività e sono utilizzabili anche per attività didattiche curricolari. Spesso si crede che in un cortile il bambino chieda esclusivamente giochi mentre la nostra esperienza ci insegna che è fortemente presente il bisogno di attrezzature per attività statiche o semplicemente viene chiesto uno spazio confortevole. Tavoli e sedie, pedane per rappresentazioni artistiche, panchine, aule all'aperto. Tutte installazioni che permettono di fare scuola all'aperto.
- III. Spazi Naturali. La richiesta continua di spazi naturali o naturalizzati sono la denuncia dello squallore di gran parte dei cortili scolastici. Spazi artificialmente creati per soddisfare alle prevenzioni degli adulti: aree asfaltate, distese di ghiaia, colate di cemento. Giustificate da esigenze di controllo e di facilità di pulizia (che nulla ha a che fare con

Pigiene), “nobilitate” con l’ipocrita installazione di pseudo attrezzature sportive che giacciono inutilizzate e pericolanti. Eppure i bambini chiedono, nel momento in cui li si lascia liberi di immaginare il loro spazio, cose semplicissime: che non costano nulla, che migliorano la vita di tutti, di cui tutti possono godere. Erba, alberi, aiuole, fontane per bere o lavarsi le mani, cespugli, orti. Le stesse cose che tutti ricerchiamo nelle nostre case ma che spesso neghiamo alla “casa dei bambini”.

IV. Spazi di Movimento. I bambini amano e devono muoversi, desiderano che il loro cortile offra molteplici possibilità di movimento libero e non strutturato. Non legato cioè a regole o performance da ottenere ma occasione di gioco autonomo e continuamente adattabile. In queste proposte si trovano spesso richiami a attrezzature note ed estranee alla scuola: è sempre buona norma, prima dell’incontro con i bambini, visitare i parchi pubblici di quartiere per individuare le proposte indotte da esperienze esterne. Un’attrezzatura, o meglio un’attività, si troverà sempre presente in tutte le scuole e in tutti i bambini: una struttura per arrampicare. È la conferma che non si stanno “scegliendo giochi” ma si stanno individuando bisogni comuni a tutti i bambini in tutte le realtà.

V. Spazi di Sfida: sono spazi di gioco più regolamentato, dove l’attività ludica tende a un risultato rilevabile, non necessariamente agonistico ma anche di sfida individuale. In questa categoria troviamo spesso proposte estremamente articolate, segno di una aggregazione già consolidata della comunità scolastica. Spesso emergono giochi che già fanno, completamente inventati (perché si costruiscono e organizzano su “quello che si ha”), tanto più complessi quanto meno si ha a disposizione. Un segno della vitalità della scuola e dell’abitudine di lasciare liberi i bambini di autogestirsi il gioco da promuovere e favorire.

C. *Confronto e scelta delle proposte*: le proposte, tutte, sono sottoposte a una votazione da parte dei bambini. Ogni bambino ha a disposizione tre bollini (colorati diversamente a seconda dell’età) che andrà a mettere dove preferisce senza vincoli o limiti (può mettere tutti i bollini su una proposta o scegliere diverse opzioni). E’, naturalmente, una fase estremamente importante perché si decide tutti insieme e si condividono le scelte. Occorre però spiegare chiaramente ai bambini, e agli adulti, il senso di questa procedura. Non è un voto “democratico” ma è una scelta “partecipata”. In un voto comunemente inteso ci sono vinti e vincitori, si giudica e si stila una classifica di merito. Una scelta partecipata invece esprime una preferenza legata al processo di trasformatio-

ne: non ci sono cose migliori da promuovere o peggiori da bocciare. Tutte le proposte hanno vinto perché sono sul “cartellone” e hanno diritto di essere considerate perché vengono dai bambini, occorre decidere come procedere alla realizzazione: quali cose fare prima o dopo, quali attrezzature ne possono includere altre, quali sembrano più utili. Un giudizio di metodo. È interessante, e marca la differenza con la competitività degli adulti, vedere come i bambini votino indipendentemente da chi ha fatto la proposta, spessissimo non votano la loro ma una che li attrae maggiormente. Non vogliono “vincere” ma vogliono un cortile migliore.

I tecnici analizzano le scelte e selezionano quelle che, per ogni categoria, hanno ricevuto più preferenze. In questo caso vi è una forzatura perché si sceglie a priori di far passare alla fase successiva anche proposte che hanno ricevuto, magari, pochi “bollini” ma rappresentano le preferite in ogni spazio di attività. Anche questo viene spiegato e condiviso: ogni spazio-attività deve essere rappresentato e questo i bambini lo capiscono e lo accettano.

Una ulteriore fase pone ai bambini domande fondamentali per misurare la concretezza e la realizzabilità delle scelte, per stendere un programma dei lavori e valutare l’impegno necessario per costruire il nuovo cortile. È una fase complessa, che deve essere supportata dagli operatori (tecnici e insegnanti) anche in relazione all’età dei bambini che tornano a lavorare nel gruppo classe che è libero nella composizione ma deve assicurare una parità di genere tra i partecipanti. Le domande cui rispondere sono una ulteriore selezione, per ogni singolo gruppo, di tre delle idee già scremate (generalmente si propongono le dieci idee che hanno ricevuto più preferenze) e il posizionamento nel cortile. Ogni gruppo è chiamato a una ulteriore riflessione che marca il confine tra l’idea e la realizzazione rispondendo a due domande che implicano un’analisi non scontata per ognuno dei tre interventi scelti:

I. CHI? Chi lo può fare? Si riferisce all’impegno e all’aiuto che può coinvolgere anche altri protagonisti. Non si tratta solo di misurare i limiti costruttivi ma di avviare un processo che integra anche gli agenti educativi esterni nella trasformazione del cortile:

- a. *Possiamo farlo noi con l’aiuto degli insegnanti (autocostruzione)*
- b. *Possiamo farlo noi, ma con l’aiuto dei genitori o di volontari*
- c. *Può farlo il Comune, anche con il nostro aiuto*

Ogni alternativa presuppone comunque una partecipazione attiva dei bambini, graduata certamente rispetto alle competenze specifici-

che dell'età, ma sottolinea ed esplicita che saranno comunque coinvolti nei lavori di trasformazione che diventerà così immaginato, scelto e costruito da loro perché è "loro". Questo aspetto verrà poi declinato nelle discipline curriculari perché, ancora una volta, il "fare" è una formidabile occasione didattica ed educativa.

II. QUANDO? Quando lo vorrei realizzare? L'elemento tempo non è solo una variante che testimonia l'esigenza di una soddisfazione più o meno immediata. Suggerisce ai bambini che il processo di trasformazione è un processo temporale, disarticola il concetto del "tutto e subito", crea gerarchie motivate. Per ogni gioco si chiede:

- a. *Cosa vorremmo subito*
- b. *Appena si può*
- c. *Quando si potrà*

Nella nostra esperienza questo è un altro indicatore dell'efficacia del processo e della maturità delle scelte dei bambini: Quasi sempre c'è una corrispondenza tra le "cose che vorremmo subito" e quelle "che possiamo fare noi" che rivela come l'assunzione della responsabilità della scelta, attraverso un percorso sempre più approfondito, sia diventata una assunzione di responsabilità della azione creativa e realizzativa: il cortile sta diventando compiutamente "loro".⁵⁸

2. *Condivisione con la Comunità*: esposizione delle proposte in uno spazio comune della scuola, aperto ai genitori, agli abitanti del quartiere, all'ente locale. Gli esiti della progettazione partecipata vengono messi in mostra, i bambini illustrano ai loro "interlocutori" le idee e le proposte. Questa fase può avvenire in tempi dilatati, magari con un'esposizione permanente nell'atrio della scuola, o concentrati individuando momenti di apertura della scuola o durante altre iniziative scolastiche. Rappresenta l'esibizione del processo e non degli esiti del processo che verranno illustrati dopo la redazione del progetto tecnico.

Dalle idee alla restituzione tecnica (Scheda Passo sei)

La redazione del progetto finale è compito dei tecnici che dovranno garantire il rispetto delle proposte emerse e della fattibilità e sicurezza tecnica degli interventi. Inoltre dovranno mediare con quegli elementi, come la disponibilità delle risorse, che non competono ai bambini.

58 Cfr pag. 127 - Scheda 1, pag. 2

Cosa:	restituire tecnicamente le proposte dei bambini
Perché:	dotarsi di un progetto operativo
Come:	elaborazione tecnica di MovingSchool21
Quando:	Attività extrascolastica

L'intervento dei bambini è limitato alla presentazione e al feedback di soddisfazione di quanto emerso dal processo di progettazione. Ma è importante che vedano come le loro idee sono state inserite e considerate in un elaborato tecnico, in una mappa "adulta".

1. Progetto: dalle idee alla restituzione tecnica. Il progetto viene presentato e discusso con l'amministrazione e i tecnici dell'ente locale: cosa è fattibile? Cosa non si può fare? Con quali tempi?

2. A. Progetto: restituzione tecnica del progetto e feedback. La proposta dei bambini, genitori e insegnanti viene elaborata da un tecnico che traduce le idee in progetto. Il progetto viene elaborato dai tecnici MovingSchool21 che elaborano la cartografia generale

B. Progetto: restituzione tecnica del progetto e feedback. Esposizione delle proposte in uno spazio comune della scuola, aperto ai genitori, agli abitanti del quartiere, all'ente locale. Il progetto viene nuovamente discusso con i bambini, insegnanti per eventuali modifiche o integrazioni.

3. Progetto: comunicazione alla comunità. Presentazione pubblica ai genitori della metodologia, del percorso progettuale e degli esiti del lavoro. Il progetto viene presentato e discusso con i genitori e le istituzioni coinvolte allargando il coinvolgimento al mondo del volontariato e dell'associazionismo. Call for Help per la realizzazione partecipata a cui segue un censimento delle disponibilità, delle competenze e dei materiali che possono essere forniti per i laboratori di autocostruzione.

Il risultato del lavoro viene riportato in una cartografia di progetto e in un report che considera tutte le fasi del processo partecipativo. Ma anche tutte le analisi, le proposte, i plastici fanno parte integrante del progetto e devono essere esposte, documentate e conservate come testimonianza del lavoro svolto. Insistiamo che quello proposto è un metodo di lavoro che dovrebbe diventare patrimonio della comunità scolastica e diventare una "cassetta degli attrezzi" per replicare, riproporre e integrare un approccio partecipato anche negli anni a venire, con le nuove classi con gli eventuali aggiustamenti di un progetto che deve essere sempre inteso come in divenire, adattabile alle nuove esigenze, e sempre modificabile.

Realizzazione partecipata (Scheda Passo sette)

Alla fase progettuale, a questo punto condivisa con la comunità locale e integrata dalle osservazioni di tutti, segue la parte realizzativa. Anch'essa partecipata e aperta al contributo di tutti. Si tratta di dare consistenza alle idee all'interno di un disegno complessivo dove ogni intervento ha una motivazione, una forma e una installazione specifica studiata per quel progetto, per quel luogo, per quel momento. Diventa anch'esso un laboratorio dove si collabora, si utilizzano materiali di recupero, si migliora il progetto giorno per giorno.

Cosa:	costruire le proposte dei bambini
Perché:	realizzare un giardino migliore e dare un senso alle proposte
Come:	autocostruzione da parte della comunità
Quando:	processo non definito temporalmente ma progressivo e adattabile

Lavorare insieme ai bambini, ai genitori e ai volontari non è una scelta orientata al risparmio ma è esattamente la conclusione di un progetto che vuole coinvolgere tutti nella trasformazione dello spazio. Ciò consente non solo l'affermarsi della cittadinanza attiva ma permette anche agli esperti di condividere, oltre alla costruzione, anche i principi che ne stanno alla base.

Autocostruzione

Abstract

La progettazione diventa un esercizio di stile, per quanto efficace, se non incide nella concretezza della realizzazione. Verranno presentati i principi generali che rendono possibile costruire opere originali con l'aiuto dei bambini, dei volontari e delle amministrazioni locali. Come organizzare e condurre un laboratorio di auto-costruzione, come utilizzare in maniera sicura le attrezzature in relazione all'età e alle competenze dei partecipanti, come reperire i materiali di recupero cui dare una nuova vita e quali invece devono essere acquisiti. Progetti realizzati e schede progettuali verranno condivise per una realizzazione autonoma di alcune installazioni con un'attenzione alla conformità normativa.

Self construction

Abstract

However effective planning becomes an exercise in style if it does not have a concrete impact on implementation. We will present the general principles that make it possible to build original works with the help of children, volunteers, and local administrations. We will give examples for how to organize and run a self-construction workshop, how to use the equipment safely in relation to the age and skills of the participants, how to find recycled materials to give a new life to and which ones need to be acquired instead. Completed projects and planning-sheets for the autonomous creation of the presented installations - with attention to regulatory compliance.

1. Costruire Giochi Sicuri

Costruire giochi sicuri non riguarda solo i prodotti commerciali ma è un obiettivo anche per prodotti artigianali e autocostruiti, fuori dagli schemi consueti, con materiali naturali o che scaturiscono dalle suggestioni dei bambini. È possibile realizzare giochi con materiali di recupero, con l'intervento di manodopera non specializzata (e dei bambini stessi) o con l'utilizzo di materiali commerciali di facile reperibilità. Si può inoltre giocare con materiali naturali che possono essere spesso impiegati anche senza alcuna trasformazione.

Tuttavia, non si può prescindere da un'analisi dei rischi che questi giochi possono presentare: benché artigianali essi devono essere sicuri e non costituire un pericolo per gli utilizzatori. Solitamente riferirsi alla normativa è vissuto come un limite alla creatività e un ostacolo all'entusiasmo dei volenterosi. Invece, nel caso dei giochi autocostruiti, la normativa aiuta a comprendere cosa vuol dire “gioco sicuro” nell'ottica della crescita del bambino e a valutare attentamente il rapporto tra rischi e benefici nel gioco libero. Citare la normativa incoraggia la creatività e sviluppa la consapevolezza del rapporto educativo tra gioco e sviluppo del bambino.

2. Costruire in Tranquillità

La sicurezza delle attrezzature per le aree di gioco non deve sottostare a specifiche leggi ma è trattata nell'ambito delle norme tecniche UNI. In particolare, si deve fare riferimento alla “Norma UNI EN 1176-1:2018, Attrezzature e superfici per aree da gioco – Parte 1: Requisiti generali di sicurezza e metodi di prova”⁵⁹.

Le installazioni di gioco autocostruite e il gioco libero con elementi naturali all'interno dei cortili dei servizi educativi e scolastici si caratterizzano per alcuni aspetti peculiari che le differenziano dalle attrezzature installate nei parchi pubblici:

1. Non si utilizzano manufatti commerciali (per i quali è comunque obbligatorio il rispetto della norma tecnica)
2. Sono recintate e sottoposte a cura e vigilanza da parte di personale

Queste caratteristiche le escludono all'applicazione della norma UNI 1176:2018⁶⁰

⁵⁹ <http://store.uni.com/catalogo/uni-en-1176-1-2018>

⁶⁰ “Non è applicabile ai parchi giochi avventurosi con l'eccezione degli articoli di provenienza commerciale. I parchi giochi avventurosi sono aree da gioco recintate e sicure curate da personale e gestite in conformità ai principi ampiamente accettati che incoraggiano lo sviluppo del bambino e che spesso utilizzano attrezzature di fabbricazione artigianale.”

e si possono considerare esonerate dal suo rispetto ai fini della responsabilità. Ciò non ostante suggeriamo di considerare sempre la conformità delle attrezzature che andremo a costruire, o i materiali che metteremo a disposizione, sia per coerenza con lo spirito della norma sia per i principi, assolutamente condivisibili, che stanno alla base della norma stessa. L'obiettivo è comunque di consentire un gioco sicuro e per fare ciò è opportuno, anche se non obbligatorio, riferirsi ai migliori standard tecnici.

Prima di immaginare, progettare e costruire un gioco è opportuno stabilire cosa è un gioco per comprendere quali dinamiche e rischi vengono ritenuti accettabili o addirittura auspicabili.

1. Il gioco è un'attività libera e flessibile, soggetta alla sperimentazione e allo stimolo creativo. Non è quindi un manufatto in cui l'interazione con il bambino possa essere assolutamente predefinita.⁶¹
2. La libertà di "gioco nel gioco" e nell'attrezzatura comporta l'assunzione del rischio come caratteristica imprescindibile dall'esperienza ludica. Il rischio fa parte del gioco e l'imprevedibilità dell'esperienza non è un limite alla sicurezza ma un progetto educativo.⁶²
3. Un gioco sicuro non deve eliminare ogni fattore di rischio.⁶³ Lo scopo di un gioco sicuro è eliminare il pericolo che è un rischio inatteso al quale il bambino non è in grado di reagire e che non ha alcuna funzione educativa.

Va quindi riconosciuta appieno la specificità educativa e formativa dell'area di gioco che deve garantire *"il giusto equilibrio fra la necessità di offrire rischi e la necessità di tenere i bambini al sicuro da gravi pericoli"*, bilanciare i rischi con i benefici che giocare comporta. Resta comunque da intendere quali sono, per la normativa, i rischi accettabili. Occorre sottolineare questo punto quando si valuta un possibile incidente di gioco e quando ci si trova ad analizzare o a rendere conto di un possibile incidente:

A. *"Rispettando le caratteristiche del gioco dei bambini e il modo in cui i bambini*

61 "Attrezzature e struttura, compresi componenti ed elementi costruttivi, con cui o su cui i bambini possono giocare in ambienti esterni o interni, individualmente o in gruppi, secondo le loro regole o motivazioni che possono cambiare in qualsiasi momento."

62 "L'assunzione del rischio è una caratteristica delle aree da gioco e di tutti gli ambienti in cui i bambini trascorrono legittimamente il tempo giocando. Fornire aree da gioco ha lo scopo di offrire ai bambini la possibilità di incontrare rischi accettabili in un ambiente stimolante, di sfida e di apprendimento controllato."

63 "I principi della gestione della sicurezza sono applicabili sia ai posti di lavoro in generale che alle aree da gioco. Tuttavia, l'equilibrio fra la sicurezza e i vantaggi è probabilmente diverso nei due ambienti. Nelle aree da gioco l'esposizione a un certo grado di rischio potrebbe essere vantaggiosa perché soddisfa una necessità umana basilare e fornisce ai bambini la possibilità di imparare cosa sono il rischio e le conseguenze in un ambiente controllato."

traggono vantaggi dal gioco nelle aree da gioco in termini di sviluppo, i bambini hanno bisogno di imparare ad affrontare il rischio e questo può provocare bernoccoli e contusioni e, occasionalmente, anche la rottura di un arto.”

B. *“Lo scopo della presente norma è in primo luogo quello di impedire incidenti con conseguenze disabilitanti o fatali, e in secondo luogo di diminuire le gravi conseguenze provocate da un incidente occasionale che potrebbe inevitabilmente accadere nel tentativo dei bambini di ampliare il loro livello di competenza, sia esso sociale, intellettuale o fisico.”*

L'obiettivo non è quindi eliminare qualsiasi tipo di rischio ma assicurare adeguata protezione a quei giochi che possono avere conseguenze gravi.

Oltre alla sicurezza delle attrezzature un accenno merita anche la conformazione dello spazio di gioco. Ancora una volta faremo riferimento a una norma tecnica: la UNI 11123:2004⁶⁴ che disciplina, in senso generale, le aree di gioco e in cui trova conferma l'interesse superiore del valore educativo specifico delle aree di gioco cui deve essere subordinata la ricerca ossessiva del “rischio zero”⁶⁵.

Nelle definizioni contenute nella norma non compare il cortile scolastico. Per analogia, e per lo specifico accenno alla funzione educativa, possiamo considerare ogni spazio esterno della scuola come generica *area di gioco*. Con altri aspetti che lo qualificano ulteriormente: la presenza di elementi naturali che vengono intesi specificatamente per la loro funzione ludica e il fatto di essere sorvegliato da personale specializzato (educatrici e insegnanti) e attivamente modificabile da parte degli utenti.⁶⁶ A differenza della disciplina che regola le attrezzature, questa norma è applicabile anche ai giardini scolastici, con evidente (pre)giudizio delle attuali conformazioni degli stessi. Un approccio corretto alla realizzazione di cortili dei servizi educativi e scolastici non deve quindi limitarsi ai giochi installati ma com-

64 <http://store.uni.com/catalogo/uni-11123-2004/>

65 “Le misure di sicurezza sono da valutare insieme alle funzioni ludico-didattiche delle aree adibite al gioco ed in funzione all'età degli utilizzatori. Il piacere dell'avventura e il rischio sono parte integrante del valore ludico di un attrezzo o di un'area gioco e questo rischio è accettato se prevedibile da parte del bambino. Sono da evitare rischi nascosti o comunque non prevedibili da parte dell'utilizzatore”

66 “Cap. 3: Termini e definizioni

3.1 area da gioco: Luogo pubblico dove i bambini di diverse età possono svolgere un insieme di attività motorie, creative e socializzanti necessarie allo sviluppo della loro personalità.

3.2 area gioco naturale: Area con un vasto arredo naturale come piante, alberi, sassi, sotto fondi naturali e allestimenti ludici formati da elementi naturali.

3.3 area gioco sorvegliata: Area sorvegliata da personale specializzato in modo continuo con infrastrutture per il gioco o arredo naturale, dove l'utilizzatore può intervenire, lavorare e completare l'arredo ludico (tipo parco Robinson).

prendere anche lo spazio che li contiene. (S)fortunatamente l'utilizzo del condizionale⁶⁷ nella norma stessa salva dal giudizio di non conformità delle consuete aree di gioco, spesso distese di ghiaia prive di alberi e di stimoli ludici ma indica quali sono i presupposti imprescindibili per uno spazio di gioco.

Tra questi la considerazione che in ogni area di gioco le attrezzature non sono esclusivamente quelle costruite con un preciso intento ludico-educativo ma ogni elemento, anche di arredo, può essere occasione di gioco, di stimolo, di crescita delle competenze di rischio.⁶⁸

Nella progettazione, realizzazione e gestione delle strutture auto-costruite, come dei giochi ricavati da elementi naturali con minimo o nullo intervento di modifica e adattamento, conviene quindi riferirsi alla normativa tecnica di settore anche se tali elementi e soluzioni ne possono essere escluse. I principi cui si ispirano le norme fanno parte della corretta gestione della sicurezza applicata al formidabile aspetto didattico del gioco. Non è solo un presupposto al gioco e alla sicurezza, né alla tranquillità degli operatori, ma è un paradigma educativo ben presente nella normativa: *“promuovere attività... per il benessere dei bambini perché forniscono valide esperienze che consentono loro di affrontare situazioni al di fuori delle aree da gioco”* per lo sviluppo delle

67 “Cap. 4: Caratteristiche per la Progettazione

4.5 Posizionamento e orientamento dell'area da gioco: Le aree da gioco dovrebbero offrire possibilità di gioco in tutte le stagioni e dovrebbero essere progettate in modo tale da offrire zone soleggiate, zone ombreggiate, zone protette dal vento o dalla pioggia

4.8 Aree o spazi per lo sviluppo dei sensi e della motricità: Per lo sviluppo dei sensi dei bambini si dovrebbero utilizzare oltre alle attrezzature, materiali naturali (sabbia, acqua, sassi, corteccia, legno, ghiaia, vegetazione) per la progettazione e la costruzione delle aree da gioco. Per lo sviluppo del senso di equilibrio e del coordinamento motorio di bambini ed adolescenti si dovrebbero installare nelle aree da gioco appropriate attrezzature. Le attrezzature da gioco da installare devono essere sicure e rispondere alle pertinenti normative tecniche. Il responsabile/gestore dell'area dovrebbe essere adeguatamente informato sulla conformità delle attrezzature alle norme tecniche. In alcune zone dell'area gioco sorvegliate si dovrebbe offrire la possibilità di utilizzare materiali idonei per sviluppare il gioco creativo e costruttivo mediante per esempio l'uso di: sabbia e argilla; sassi e piante; acqua. Nelle aree da gioco dovrebbero essere previsti modellamenti del terreno, come colline, avvallamenti, nicchie, ecc. in quanto offrono stimoli importanti per il movimento e danno la possibilità di ritirarsi e guardare gli altri giocare. Le aree da gioco per i più piccoli dovrebbero essere facilmente controllabili dagli adulti

4.10 Aree o spazi di Ritiro: Nelle aree da gioco si dovrebbero progettare e costruire zone tranquille destinate a singoli o gruppi di bambini, per un gioco calmo ed indisturbato

4.12 Acqua Potabile: Ogni area gioco dovrebbe avere nelle sue immediate vicinanze una fontana d'acqua potabile. Sono da preferire fontane a pulsante automatico e senza bacinella acqua”

68 4.14 Sicurezza: La sicurezza e la salvaguardia della salute degli utilizzatori delle aree da gioco deve essere considerata in ogni fase di progettazione, di realizzazione e manutenzione dell'area... Particolare attenzione va posta sul fatto che tutti gli elementi/strutture presenti nell'area potrebbero essere utilizzati quali elementi di gioco (per esempio cordoli, recinzioni, panchine, tettoie, sedute, vegetazione, ecc)... L'utilizzo di componenti di arredo conformi a norme tecniche è pertanto auspicabile”

competenze di sicurezza, di autoprotezione e di autonomia.

Di seguito cercheremo di analizzare, sempre con un'adesione volontaria alla normativa tecnica, alcuni elementi e soluzioni che ci consentono di costruire o scoprire giochi sicuri.

3. Usiamo i materiali giusti

3.1 Materiali Generici

I materiali con cui si realizzano i giochi, anche se in autocostruzione, devono essere considerati per corrispondere a precise esigenze di utilizzo in sicurezza. La normativa prevede una serie di adempimenti tecnici orientati soprattutto alla produzione industriale che possono essere applicati anche nelle realizzazioni artigianali ma presuppongono conoscenze normative, procedure esecutive e competenze tecniche specialistiche. Il nostro suggerimento è di affidare la fase progettuale e la selezione dei materiali a tecnici adeguatamente formati e legittimati a rilasciare una dichiarazione di conformità alla normativa. Tuttavia, è possibile indicare, invece dei riferimenti normativi una selezione di prodotti e materiali che soddisfano alle più comuni esigenze degli auto-costruttori e che corrispondono alla normativa.

La regola è sempre quella di eliminazione del “pericolo” inteso come “rischio inatteso” che il bambino non è in grado di prevedere e a cui non è pronto a reagire.

Il principio fondamentale è quello della stabilità strutturale: ogni materiale e ogni struttura devono essere selezionati e protetti in modo da non compromettere l'integrità delle attrezzature o della superficie di attenuazione dell'impatto. La sicurezza dei materiali è coerente con la previsione della vita utile del gioco, quindi non deve essere indefinita, ma deve essere comunque garantita nel periodo intercorrente tra una ispezione e la manutenzione pertinente. Le disposizioni relative ai materiali nella norma non implicano che altri materiali equivalenti siano inadatti per la fabbricazione delle attrezzature per aree da gioco. Selezione e uso dei materiali dovrebbero essere in conformità alle prestazioni richieste con la possibilità di accedere a prodotti e materiali disponibili localmente o di riuso. Si devono poi evitare rivestimenti delle superfici con materiali potenzialmente tossici o inadatti alle condizioni climatiche.

3.2 Legno

Non ci addentreremo nella trattazione degli aspetti più complessi della tecnologia del legno ma riteniamo necessario fornire una matrice degli elementi da non tralasciare nella scelta delle soluzioni costruttive e, al di là della responsabilità dei

costruttori a compiere scelte diverse e motivate, a fornire indicazioni semplici e immediatamente applicabili. L'entusiasmo per la realizzazione di manufatti in legno non ci deve far dimenticare che la sicurezza va compresa prima di essere progettata. Un approccio apparentemente complesso ma, in realtà, una semplice presa di coscienza dei temi in gioco. Qualche definizione tecnica tratta dalle Norme Tecniche delle Costruzioni e dagli Eurocodici ci può aiutare:

A. Vita Nominale: per le Norme Tecniche delle Costruzioni la vita nominale di un'opera strutturale è intesa come il numero di anni nel quale la struttura, purché soggetta alla manutenzione ordinaria, deve potere essere usata per lo scopo al quale è destinata. La costruzione di un gioco in legno è, per sua natura, provvisoria. La sostituzione, la modifica e l'innovazione fanno parte del gioco stesso e devono essere viste come un elemento di maggior valore. Consideriamo quindi una vita nominale inferiore ai 10 anni: oltre a questo periodo la realizzazione implicherebbe soluzioni più onerose del rifacimento del gioco.

B. Classe di Utilizzo:⁶⁹ detta anche “classe di rischio biologico” rappresenta le diverse situazioni di servizio alle quali possono essere esposti il legno e i prodotti a base di legno. In pratica individua le condizioni ambientali che possono influenzare la durabilità della struttura. I nostri interventi rientrano nelle classi di utilizzo 3⁷⁰ e 4⁷¹ essendo assoggettati al rischio di attacco da funghi e da insetti.

C. Durabilità⁷²: La durabilità è l'attitudine di un oggetto di durare nel tempo in funzione del degrado e dell'usura conservando le caratteristiche per essere utilizzato. Il concetto di durabilità è quindi strettamente legato al concetto di vita nominale. Nel caso del legno la durabilità della costruzione è strettamente legata alle caratteristiche del materiale. Il legno solitamente utilizzato nelle costruzioni può essere di conifera (abete) o, meno frequentemente, latifoglia (rovere, castagno). Questi legni sono considerati poco o moderatamente durabili se di conifera ma durabili se di latifoglia. Sono comunque impieghabili nell'intervallo di vita nominale dei giochi in

⁶⁹ . EN 335-1 “Durabilità del legno e dei prodotti a base di legno. Definizione delle classi di rischio utilizzo – Parte 1: Generalità”; EN 335-2 “Durabilità del legno e dei prodotti a base di legno. Definizione delle classi di utilizzo – Parte 2: Applicazione al legno massiccio”.

⁷⁰ Classe 3: Situazione in cui il legno non è riparato dagli agenti atmosferici o comunque è soggetto a umidificazione frequente, non è a contatto con il terreno. Umidità del legno frequentemente superiore al 20%.

⁷¹ Classe 4: Situazione in cui il legno si trova a contatto con il terreno o con acqua dolce ed è pertanto permanente esposto all'umidificazione. Umidità del legno permanentemente superiore al 20%.

⁷² EN 350-2: “Durabilità del legno e dei prodotti a base di legno. Durabilità naturale del legno massiccio. Guida alla durabilità naturale e trattabilità di specie legnose scelte di importazione in Europa”.

rapporto agli effetti di funghi cariogeni mentre per l'aggressione di insetti xylofagi necessitano di un trattamento protettivo.

D. Prevenzione del degrado. Esistono tre fattori di potenziale degrado da considerare:

1. L'aggressione biologica: funghi e insetti possono attaccare il legno e indebolirlo

2. I ristagni d'acqua: le parti di legno devono essere progettate in modo che le precipitazioni possano defluire liberamente evitando ristagni d'acqua

3. Il contatto col terreno: da verificare soprattutto in caso di materiale infisso per cui devono essere adottati uno o più metodi tra quelli seguenti

a) Utilizzo di specie di legno con resistenza in conformità alle classi 1 e 2 della classificazione di resistenza naturale

b) Metodi di costruzione, per esempio appoggi per montanti

c) Utilizzo di legno trattato con preservanti⁷³

Tutti i componenti di legno non appartenenti alle specie conformi al punto a) che influenzano la stabilità della struttura e sono in contatto costante con il terreno devono essere trattati in conformità al punto b) o c) o una combinazione di entrambi.

E. Effetti corrosivi: certi legnami e specifiche condizioni meteorologiche possono accelerare la corrosione degli elementi di fissaggio metallici.

La norma di riferimento sulla sicurezza delle attrezzature di gioco corrisponde a quella sulla sicurezza delle costruzioni. Ma questa non prevede uno specifico trattamento degli elementi non strutturali o sacrificabili: gli elementi cioè che possono essere considerati in maniera diversa perché non pregiudicano la stabilità strutturale e che possono essere facilmente sostituiti.

3.3 Ferramenta

Dal punto di vista strutturale gli elementi di fissaggio metallico devono essere adeguati a sopportare i carichi di esercizio durante la vita utile prevista per il manufatto. Oltre alle verifiche statiche e strutturali occorre prestare attenzione ai fenomeni corrosivi che possono pregiudicare la sicurezza della struttura. Come per il legno, anche per i fissaggi metallici ci si riferisce alla normativa di settore (in

⁷³ in conformità alla EN 351-1:2007, e alla EN 335, classe di utilizzo 4.

particolare all'EUROCODICE 5) che stabilisce le classi di servizio e i corrispondenti prodotti da utilizzare nei vari scenari meteorologici. A differenza del legno, però, l'utilizzo di prodotti commerciali che devono essere certificati all'origine per la messa in commercio, ci suggerisce le soluzioni di fissaggio conformi evitando il ricorso a valutazioni personali.

A livello puramente indicativo si riporta la soluzione conforme in relazione alla classificazione degli ambienti e delle classi di utilizzo in riferimento ai fenomeni di corrosione:

- Classe di servizio 3: elementi esposti alla pioggia o immersi; umidità del legno superiore al 20%
- Prodotti conformi: chiodi, viti, rondelle, bulloni, spinotti, ferramenta speciale⁷⁴
- Spessore superiore a 3mm: zincatura elettrolitica classe Fe/Zn 25c o zincatura a caldo Z350
- Spessori fino a 3m: acciaio inox

A differenza del legno suscettibile di degrado biologico, le parti metalliche invece sono soggette a ossidazione che è particolarmente pericolosa per elementi di piccolo spessore o sezione che possono perdere la loro resistenza in breve tempo, inferiore alla vita nominale della struttura.⁷⁵

Per dimensionare i fissaggi ogni produttore fornisce schede tecniche utili anche al personale non specializzato che possono essere impiegate per una valutazione di conformità ai carichi.

Per fissaggi si intendono quelli perpendicolari alla fibra se si calcola il valore di estrazione mentre è indifferente se lo sforzo è di taglio. I fissaggi paralleli alla fibra (fissaggi di testa) non si reputano in grado di resistere ai carichi di trazione e non sono considerati accettabili; in questo caso è obbligatorio fissare le viti con un an-

⁷⁴ Le caratteristiche dei prodotti utilizzati devono essere certificate e tale documentazione deve far parte del fascicolo di progetto/realizzazione

⁷⁵ Quando si selezionano elementi di fissaggio metallici, si dovrebbero considerare comunque le specie di legno e i trattamenti chimici utilizzati, in quanto alcuni di essi accelerano la corrosione dei metalli in caso di contatto fra di essi. A livello di analisi preventiva si suggerisce comunque il fissaggio di elementi strutturali e/o soggetti a pericolo di distacco con ferramenta in Acciaio Inox A2 per prevenire interazioni con alcune specie di legno tanniche che richiedono l'uso di fissaggio in acciaio inox indipendentemente dalla classe di servizio e dalle condizioni ambientali. Anche l'utilizzo di determinati trattamenti del legno, compresi, a puro titolo esemplificativo, prodotti ignifughi o conservanti, possono alterare la composizione chimica del legno e potrebbero richiedere l'uso di ferramenta in acciaio inox indipendentemente dalla classe di servizio e dalle condizioni ambientali. È bene sottolineare che tale approccio, estremamente conservativo, deve essere integrato dalla considerazione che la carpenteria in acciaio ha una resistenza significativamente minore della corrispondente in acciaio temprato.

golo di inclinazione adeguato.

3.4 *Sostanze Chimiche*

Nelle attrezzature per aree da gioco o nel rivestimento superficiale e nelle finiture non devono essere utilizzate sostanze pericolose che possano causare effetti nocivi per la salute dell'utilizzatore delle attrezzature.

Questo aspetto deve essere convenientemente valutato ma, evidentemente, la quantità di prodotti che dovrebbero essere considerati è enorme. Un approccio corretto è la verifica delle disposizioni del regolamento REACH che ogni produttore deve allegare alla propria scheda prodotto. Il REACH si applica in linea di principio a tutte le sostanze chimiche: non solo quelle utilizzate nei processi industriali, ma anche quelle di uso quotidiano, ad esempio i prodotti per la pulizia o le vernici. Per tale motivo questo regolamento ha un impatto sulla maggioranza delle aziende presenti nell'UE che devono fornire l'onere della verifica di compatibilità dei loro prodotti dalle materie prime utilizzate fino al prodotto finito. Tale legislazione ha valore esclusivamente all'interno della UE mentre i prodotti importati devono essere garantiti dall'importatore con evidenti problemi di verifica sull'impiego di materie prima che possono aver perso la loro individualità durante la manifattura. Rimane l'ovvia avvertenza che i prodotti chimici, benché conformi, vengono comunque analizzati in relazione al loro impatto con una popolazione generica e non specificatamente con i bambini soprattutto se essi partecipano direttamente ai lavori di finitura delle attrezzature; un intervento diretto auspicabile e di elezione per qualsiasi classe di età. Per esempio, un trattamento preservante del legno per mezzo di biocidi (impregnanti) non dovrebbe essere effettuato dai bambini anche se il prodotto è conforme alle direttive di legge.

Il regolamento REACH non definisce i “giocattoli” che rientrano invece nella Direttiva sulla sicurezza dei giocattoli 2009/48/CE⁷⁶. Questa Direttiva non si applica ai giochi da installare nei cortili dei servizi educativi e scolastici e riguarda specificatamente le categorie economiche che operano sul mercato escludendo quindi dall'applicazione della stessa i manufatti artigianali o auto-costruiti che non siano commerciali.

Come per le considerazioni già fatte riguardo la normativa UNI sulle strutture da gioco riteniamo comunque che, al di là degli obblighi, sia corretto approcciarsi al tema della sicurezza nelle strutture autoconstruite o artigianali, anche se prototipi

⁷⁶ La normativa è in costante aggiornamento con l'inserimento di nuovi prodotti sottoposti a regolamentazione. Una buona sintesi si trova in: [www.bs.camcom.it/files/RegistroImprese/Metrologia_accertamenti/Guida_esplicitiva_Dir_2009_48_CE\(dimensione2,80Mb\)_26_05_2020.pdf](http://www.bs.camcom.it/files/RegistroImprese/Metrologia_accertamenti/Guida_esplicitiva_Dir_2009_48_CE(dimensione2,80Mb)_26_05_2020.pdf)

unici, con le stesse accortezze dei prodotti sottoposti agli obblighi di legge.

Per i prodotti chimici utilizzati nei giochi ultimi esiste un ulteriore apparato normativo tecnico, lo standard della serie EN 71, che conferisce la presunzione di conformità alla Direttiva stessa. In particolare, la EN 71-3: 2019⁷⁷ è fondamentale per la verifica dei prodotti chimici che possono entrare a contatto con i bambini. Il nostro suggerimento è quindi di utilizzare prodotti conformi alla Direttiva anche per quegli impieghi o elementi non sottoposti obbligatoriamente a questa.

3.5 *Igiene*

Pur non essendo citata tra le disposizioni normative si ritiene il mantenimento dell'igiene della struttura fondamentale per il gioco in sicurezza e per il benessere del bambino. I materiali devono essere selezionati per assicurare una corretta gestione delle procedure di pulizia, come indicato nelle schede operative, con particolare riferimento alle operazioni semplici che possono essere effettuate direttamente dagli utilizzatori e dagli operatori.

4. Materiali di facile utilizzo ed economici

Abbiamo trattato in precedenza le classificazioni e le procedure che ci permettono di selezionare i materiali da utilizzare per la realizzazione delle strutture in legno e gli interventi che ci permettono di proteggere le specie legnose scelte. Tale selezione implica competenze tecniche specifiche ma ci introduce al tema delle scelte consapevoli e giustificate dall'apparato normativo anche da parte di non addetti ai lavori. Tuttavia, è utile fare qualche esempio e indicare quei materiali che, nella nostra esperienza, risultano facilmente accessibili e corrispondenti all'analisi fin qui svolta. Resta inteso che la variabilità delle forniture, soprattutto in riferimento all'utilizzo di materiali di recupero, non consente di assicurare le prestazioni richieste ma saremo in grado di operare almeno una selezione motivata. Nelle schede allegare proponremo un'analisi sulla sicurezza strutturale di esempi facilmente replicabili, di seguito un'analisi tecnica dei prodotti più facilmente reperibili.

4.1 *Pallet*

Il pallet, o bancale, è uno dei manufatti più utilizzati dagli hobbisti e dagli auto-costruttori. È ampiamente diffuso, reperibile e facilmente lavorabile con le comuni attrezzature.

⁷⁷ EN 71-3: 2019 This document specifies requirements and test methods for the migration of aluminium, antimony, arsenic, barium, boron, cadmium, Chromium (III), Chromium (VI), cobalt, copper, lead, manganese, mercury, nickel, selenium, strontium, tin, organic tin and zinc from toy materials and from parts of toys.

Non tutti i pallet sono però uguali. E questo pone due problemi per l'impiego all'interno dei nostri progetti: l'uniformità e le caratteristiche strutturali, costruttive e ambientali.

1. Uniformità. Essendo un materiale di recupero può essere recuperato direttamente dai nostri volenterosi costruttori di giochi. Ognuno può procurarsi anche un singolo pellet e metterlo a disposizione ma, se li impieghiamo nei laboratori, dobbiamo essere sicuri che materiale e misure siano compatibili altrimenti dovremmo adattare ogni singolo pezzo, se possibile, all'impiego previsto.

2. Caratteristiche. I materiali utilizzati, i sistemi di assemblaggio, i trattamenti protettivi e le caratteristiche strutturali devono essere noti prima dell'impiego. Sia per garantire la necessaria sicurezza d'uso, posa e manipolazione sia per assicurare un adeguato comportamento strutturale. Un altro aspetto da considerare è la compatibilità ambientale per la posa in giardino a contatto con il terreno e con i bambini e per la sostenibilità del processo produttivo (e ciò può essere tema didattico).

Per questo motivo suggeriamo di utilizzare prodotti certificati le cui caratteristiche siano note. Nei nostri laboratori di autocostruzione, sempre quando l'uso è strutturale, privilegiamo l'utilizzo di pallet EUR EPA (Europallet) ovvero EPAL di cui conosciamo tutte le caratteristiche. In particolare, salvo specifiche esigenze, utilizziamo la misura standard EPAL1 120X80 su cui possiamo basare i nostri progetti prima ancora di aver reperito il materiale.

Vediamo le caratteristiche nella pagina seguente di un PALLET EPAL

Misure		Etichetta	
<p>Gli elementi significativi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La spiga è il logo dell'IPCC FAO e garantisce che il prodotto è stato sottoposto a un procedimento fitosanitario certificato. 2. Le lettere HT descrivono il trattamento ad alta temperatura. In alternativa si può trovare la sigla MB che indica un trattamento chimico (Bromuro di Metile) mediante fumigazione che non è più consentito, in Europa, dal 2010 3. Sopra il codice del trattamento si trova il paese d'origine del pallet (IT per Italia) e il codice di chi ha eseguito il trattamento 4. La riga più in basso individua il codice del produttore e il mese e l'anno di produzione del pallet. 			
Caratteristiche			
Lunghezza:	800 mm		
Larghezza:	1.200 mm		
Altezza:	144 mm		
Peso:	24 Kg. ca.		
Catigo utile di sicurezza:	1.500 kg		
Carico ammissibile massimo:	4.000 kg con accatastamento.		
Conformità:	Costruiti in conformità ai regolamenti tecnici EPAL, norma UNI-EN 13698-1, trattamento fitosanitario conforme alla ISPM 15		
Disponibilità:	Si calcola che vi siano circa 500 milioni di pallet EPAL in circolazione		
Cantiere			
Utilizzo:	di questo prodotto conosciamo ogni aspetto: dallo spessore delle singole tavole fino al tipo, alla disposizione e numero di chiodi utilizzati. Dalla portata di carico al peso per la movimentazione compatibile per un singolo adulto o per 2/4 bambini. Possiamo quindi fornire indicazioni precise per l'assemblaggio e la costruzione. Selezione: occorre, prima dell'impiego, verificarne la solidità strutturale e controllare che non siano presenti scheggiature, chiodi sporgenti o parti mancanti o lesionate. Considerate anche eventuali marcescenze che non coincidono con macchie e colorazioni, quasi sempre ininfluenti, ma con perdita di consistenza del materiale legnoso.		
Assemblaggio:	dal punto di vista dell'assemblaggio verificare il materiale con cui sono realizzati i "blochetti" (dadi che separano la parte superiore dalla inferiore). Se sono in truciolare non possono essere assemblati con viti se soggetti a sforzi di trazione (la stessa cosa per i blochetti di legno se avvitati di testa). In questi casi, da valutare, si dovrà avvitare con un angolo di inclinazione adeguato quando la vite non attraversi la tavola in senso perpendicolare alla fibra.		
Lavorazione:	i bambini possono effettuare semplici lavorazioni o procedere all'assemblaggio sotto la supervisione dell'adulto. I più piccoli possono lisciare le superfici utilizzando una levigatrice orbitale o rotorbitale (utilizzare sempre guanti e occhiali protettivi) ma non a nastro o a rullo. I più grandi possono assemblare utilizzando avvitatori a batteria con frizione: regolarla sempre per una avvitatura a filo del legno per evitare eccesso di forza torcente sul polso (mai usare un trapano avvitatore impostato sulla foratura!). Consigliamo sempre l'utilizzo di viti con inserto Torx per la facilità di avvitamento. In funzione delle abilità individuali è sempre possibile la chiodatura. Ugualmente tutti i bambini, di qualsiasi età, possono dipingere le strutture con pennelli o rulli. Occorre utilizzare prodotti adatti, come prima indicato, ma non si consiglia l'impregnazione con biocidi che deve essere effettuata dagli adulti.		
Cantiere:	come tutti i cantieri occorre che il materiale e le attrezzature siano stoccate in ordine e non sparse per l'area. I costruttori (di qualsiasi età) devono potersi muovere senza rischio di inciampi. I pannelli in attesa di impiego devono sempre essere appoggiati in orizzontale. Ogni lavorazione deve essere conclusa senza lasciare parti non correttamente fissate, pericolose o parzialmente utilizzabili.		

4.2 *Il legno del “Brico”*

Possiamo trovarci a dover impiegare prodotti di legno che devono soddisfare a determinate caratteristiche. Alcune volte la scelta è obbligata per la difficoltà di reperire specifiche misure o sezioni e/o per la qualità del legname soprattutto quando le prestazioni sono essenziali per la sicurezza strutturale dell'attrezzatura o, più semplicemente, perché è complesso adattare materiali di recupero. Il consiglio è sempre quello di rivolgersi a una falegnameria che ci può seguire e consigliare o, più semplicemente, consegnare il materiale in cantiere anche pre-lavorato. Spesso conviene comunque acquistare il materiale nei negozi fai da te. Questa soluzione è semplice ed economica e si possono valutare e selezionare i prodotti da catalogo già in fase di progettazione. Un esempio è l'acquisto di legno per esterno impregnato in autoclave. Occorre prestare attenzione: per trattamento in autoclave ci si riferisce solo a quello eseguito in macchinari con un procedimento di vuoto e pressione. Spesso si utilizza il termine “in autoclave”, confidando nel tipico colore verdognolo del legno trattato, anche per i prodotti trattati per immersione o sotto-vuoto. Nel primo caso dobbiamo verificare che il trattamento sia adeguato, e certificato (Vedi norma EN 351-. 2008) per la classe 4 di utilizzo (l'unica che consente l'impiego interrato). Nel secondo caso non vi è alcuna sostanzialmente differenza tra il prodotto commerciale e la stesura di impregnate a pennello. Un' alternativa è utilizzare legni non preventivamente trattati in grado di corrispondere alle classi di utilizzo: per citare i più facilmente reperibili: Castagno - se a contatto o infisso nel terreno, Larice – se sopra un supporto adeguato. In questo caso non si tratta di prodotti reperibili nei centri per hobbisti ma è necessario rivolgersi a una segheria.

5. **Pensare prima di costruire**

Come per la sicurezza strutturale così la sicurezza di un gioco dipende dalla progettazione consapevole delle caratteristiche dell'installazione in funzione dell'utilizzo. È la parte più importante della normativa UNI EN 1176-2018.

Nella progettazione e realizzazione di una struttura di gioco occorre tener conto degli utilizzatori e delle difficoltà che possono affrontare. Il valore educativo del gioco e la sua attitudine a sviluppare le competenze di rischio del bambino devono essere valutati in modo che il bambino possa identificare e prevedere il rischio connesso al gioco affinché non si trasformi in pericolo.

La competenza del rischio e l'abilità dei bambini stanno alla base della classificazione dei giochi. Non si parla di strutture individuate come adatte per fasce di età ma di accessi regolati dalle abilità personali che corrispondono alle misure antropometriche

dei bambini. I giochi si suddividono in due categorie: facilmente accessibili e non facilmente accessibili. Ci sono elementi progettuali che possono ritardare l'accesso alle attrezzature, dando così più tempo alle persone che sorvegliano di intervenire a seconda dei casi e questa possibilità di intervento è considerata il discrimine nell'analisi della pericolosità dell'attrezzatura. Tali caratteristiche possono includere, senza limitarsi a questi, requisiti di movimento, altezza o dimensioni, per esempio distanza raggiungibile o altezza del gradino.⁷⁸

5.1 Individuazione dei rischi

Nell'analisi preventiva di una struttura di gioco, e nella sua costruzione, vi sono alcuni aspetti da considerare in via preliminare:

1. Rischi di Caduta
2. Rischi di Intrappolamento e di Lesione

È bene sottolineare che i rischi devono essere valutati con riferimento alla possibilità di subire lesioni considerate inaccettabili dalla normativa ma anche al fine di prevenire quei pericoli, anche minori, che rendono l'esperienza di gioco negativa e non educativa. Non eliminare il rischio ma prevenire gli incidenti gravi siano essi fisici che psicologici. Per questi ultimi è chiaro che dipendono molto dall'approccio al gioco e alle competenze di rischio del bambino ma è ancor più significativo il comportamento dell'adulto di riferimento e la sua capacità di avvicinarsi all'incidente. Mentre un operatore formato e consapevole del valore educativo del rischio è in grado di gestire adeguatamente gli incidenti accettabili il vero problema può essere rappresentato dagli altri adulti: genitori e parenti, tecnici pubblici, dirigenti scolastici etc. Queste categorie devono essere adeguatamente formate e informate sul valore pedagogico del gioco e deve essere chiaro che un incidente di gioco, all'interno della normativa qui riassunta, non può essere

⁷⁸ Le installazioni progettate per consentire agli utenti di spostarsi rapidamente e liberamente su di esse devono essere considerate facilmente accessibili

Le rampe che partono da terra sono i mezzi con la maggiore facilità di accesso alle attrezzature

Le scale vengono subito dopo come mezzi di facile accesso alle attrezzature

Le scalette sono i mezzi con la minore facilità di accesso alle attrezzature

Strutture non facilmente accessibili (le misure possono essere ridotte in caso di bambini piccoli)

Le rampe la cui partenza è più alta di 600 mm da terra

Le scale in cui il gradino più basso è più alto di 400 mm da terra. La misura di 400 mm è un compromesso tra la necessità di limitare l'accesso e la necessità di fornire un mezzo sicuro di uscita sullo stesso percorso.

imputato alla disattenzione circa i principi della sicurezza.

5.2 Rischi di Caduta

Il rischio di caduta è insito in quasi tutti i giochi, anche in quelli che non si praticano su strutture sopraelevate. È anche il rischio più noto e sperimentato dai bambini e quello su cui dovrebbero essere più abituati. Purtroppo, una malintesa percezione della sicurezza e della iper-protezione comporta che sempre più bambini non abbiano sviluppato le minime competenze di autoprotezione. Per fare un esempio se permetto ai bambini di arrampicare essi si aspettano di rischiare una caduta. Ma devo assicurarmi che l'altezza massima che possono raggiungere sia compatibile con l'area d'impatto e la sua capacità di assorbire le cadute (aspetto progettuale), che gli elementi di arrampicata siano ben fissati (aspetto costruttivo e manutentivo) e che abbiano la conformazione adatta all'utilizzo (ergonomia). È quindi possibile e conforme arrampicarsi su un albero se la sua forma lo consente, se la superficie d'impatto è adeguata e se sono interdette altezze superiori a quella critica.

Spazi di caduta e aree di impatto

Lo spazio di caduta è l'area all'interno, sopra (nel caso di giochi a più livelli) o attorno all'attrezzatura che può essere occupato da un utilizzatore in caduta da una parte sopraelevata. Le indicazioni normative non prevedono una differenziazione di queste misure a seconda dell'età del bambino: si suggerisce comunque di tenerne conto. Comprende:

- a) Altezza di caduta libera: distanza verticale massima tra il piano di gioco e l'area di impatto sottostante. L'altezza di caduta libera non deve essere mai maggiore di 300,00 cm.
- b) Altezza di caduta critica: è quella per la quale una superficie fornisce un livello accettabile di attenuazione dell'impatto.

L'area di impatto è quella che può essere urtata da un utilizzatore dopo una caduta. Deve essere considerata in riferimento alla capacità di assorbire la caduta e dipende, quindi, dai materiali di impatto.

- a) Estensione dell'area di impatto. Nel determinare l'area di impatto, devono essere presi in considerazione i possibili movimenti dell'attrezzatura e dell'utilizzatore, in particolare per i cinematismi orizzontali (giochi di rotazione). L'estensione minima dell'area di impatto è pari a 150,00 cm con incrementi legati alla altezza di caduta libera.
- b) Superficie di impatto. Ogni superficie è più o meno adatta a mitigare l'effett-

to dell'impatto derivante da una caduta. Varia a seconda del materiale, dal suo spessore e dalla sua conformazione. Gli elementi naturali sono ottime superfici d'impatto in grado di garantire un'adeguata sicurezza senza utilizzare prodotti commerciali che sembrano, spesso, l'unica soluzione accettata. Un prato è in grado di assorbire cadute critiche fino a 100,00 cm e non necessita di alcuna verifica di conformità; elementi naturali sciolti (sabbia, ghiaia, pacciamatura) fino a 200,00/300,00 cm a seconda dello spessore e della granulometria. Sotto i 60,00 cm non sono previste particolari provvidenze per l'area di impatto.

5.3 Rischi di intrappolamento e di lesione

Oltre alle cadute vi sono rischi di lesione da considerare in fase di ideazione e realizzazione del gioco. Tali rischi non sono accettabili se dipendono da errori progettuali o realizzativi che comportano pericoli inattesi da parte dei bambini: non si considerano quindi i rischi insiti nell'attività ludica, fino alle conseguenze previste come accettabili dalla normativa, ma solo quelli relativi a incidenti che dipendono da una scarsa considerazione ergonomica o costruttiva. È bene sottolineare che la prevenzione delle lesioni dipende esclusivamente dalla struttura e dalla sua geometria e non dai comportamenti del bambino o dell'adulto.

1. Rischio di intrappolamento

È la dinamica di rischio che più dipende da una corretta ideazione della struttura e che può provocare maggiori problemi. Rappresenta una situazione in cui un corpo o una parte di un corpo o un indumento, possono rimanere intrappolati senza che il bambino sia in grado di liberarsi da solo senza provocarsi una lesione²¹. Esistono sagome che possono essere utilizzate per verificare tali aspetti che possono essere utilizzate dopo una adeguata formazione. In generale le aperture non devono avere parti convergenti verso il basso con un angolo minore di 60°, prendendo in considerazione le seguenti condizioni:

a) Intrappolamento testa e collo

Le attrezzature devono essere costruite in modo che eventuali aperture non creino pericoli di intrappolamento per la testa e per il collo, sia che il passaggio avvenga prima con la testa o con i piedi. Le situazioni pericolose in cui può verificarsi questo tipo di intrappolamento includono le seguenti:

- aperture completamente circoscritte con un bordo inferiore a più di 600 mm al di sopra della superficie di gioco, attraverso le quali un utilizzatore può scivolare prima con la testa o prima con i piedi. (Figura A)
- aperture parzialmente circoscritta o a V con un'entrata situata a 600 mm o maggiore dal terreno (Figura B)
- altre aperture cesoianti o mobili: gli elementi non rigidi (per esempio le funi)

non devono sovrapporsi se, così facendo, creano aperture non conformi ai requisiti delle aperture completamente circoscritte.

Le aperture comprese tra le parti flessibili dei ponti sospesi e qualsiasi parte laterale rigida non devono essere minori di 230 mm di diametro nelle condizioni di carico più sfavorevoli.

b) Intrappolamento gambe e piedi

Le superfici progettate per correre/camminare non devono presentare alcuno spazio che possa intrappolare il piede o la gamba. Gli spazi nella direzione principale di spostamento non devono essere maggiori di 30 mm quando misurati attraverso la direzione di spostamento. Questo requisito non è applicabile alle superfici con un'inclinazione maggiore di 38° rispetto al piano orizzontale. Nel caso di utilizzo di EPAL 1 occorrerà quindi inserire delle assicelle di spessore pari a 22 mm e larghezza non inferiore a 25 mm in conformità al punto c).

c) Intrappolamento delle dita

Riguarda le aperture in cui le dita possono rimanere intrappolate mentre il resto del corpo si muove o continua il movimento forzato, per esempio di scivolamento, altalena, oppure le aperture variabili (escluse le catene).

Le aperture devono essere conformi a uno dei seguenti requisiti:

- l'astina a forma di dito da 8 mm non deve passare attraverso la sezione trasversale minima dell'apertura e il profilo dell'apertura deve essere tale che l'astina non possa essere bloccata in alcuna posizione quando messa in movimento

- se l'astina a forma di dito da 8 mm passa attraverso l'apertura, deve passare attraverso l'apertura anche l'astina a forma di dito da 25 mm, a condizione che l'apertura non permetta l'accesso a un'altra zona di intrappolamento del dito.

- gli spazi le cui dimensioni cambiano durante l'utilizzo delle attrezzature devono avere una dimensione minima in tutte le posizioni di 12 mm.

- le fessure in singoli pezzi di legno non devono essere considerate come intrappolamento delle dita dove l'apertura diminuisce verso il centro della parte in legno.

d) Punti di intrappolamento per abiti e capelli

Occorre evitare aperture o fessure a V nelle quali gli abiti o i capelli possano restare impigliati, prima o mentre l'utente esegue un movimento forzato. I perni e altri elementi rotanti devono essere coperti adeguatamente, in modo da evitare che abiti e capelli vi si possano avvolgere.

Le attrezzature dovrebbero essere costruite in modo da non creare situazioni pericolose che potrebbero provocare l'intrappolamento degli indumenti, tra cui le seguenti:

- spazi o aperture a forma di V in cui possa rimanere intrappolata parte di un indumento mentre l'utilizzatore compie un movimento forzato o immediatamente prima

- sporgenze

- perni e parti in rotazione

6. Documentare è meglio che curare

Il riferimento precauzionale alla normativa tecnica comprende anche l'attenzione particolare che si deve prestare alla documentazione della costruzione del gioco che riteniamo indispensabile, anche in vista della manutenzione della struttura. Il fascicolo della nuova attrezzatura deve comprendere alcuni elementi fondamentali (progetto, materiali impiegati, scheda di sicurezza, piano di manutenzione) e altri utili anche ai fini didattici (manuale d'uso, documentazione dei lavori).

A. Progetto. Il dettaglio di progetto deve essere relativo alla complessità della struttura. I giochi semplici possono essere rappresentati da un semplice schema quotato; quelli modificabili con l'elencazione dei singoli elementi; gli elementi naturali (che non sono naturalmente progettabili) con elenco e/o foto che attesti che sono stati considerati ai fini ludici. Naturalmente attrezzature che implicano analisi di sicurezza strutturale devono essere trattate con le necessarie competenze e con progetti più dettagliati.

B. Materiali. Ogni materiale impiegato deve avere una scheda che ne attesti la provenienza e le adeguate certificazioni. La maggior parte di queste sono presupposte (nel caso, per esempio, dei pallet EPAL), altre reperibili dal sito dei produttori (viti e ferramenta, vernici e impregnanti), altre da richiedere se il produttore non è chiaramente indicato (legno autoclavato, corde etc.), altre infine di uso comune per cui basta avere la prova d'acquisto (chiodi, piastre). Per i materiali di recupero come per i materiali naturali occorre invece fare un'analisi, anche speditiva, per verificarne la conformità all'uso e dichiararla.

C. Scheda di sicurezza. La valutazione della sicurezza può essere effettuata attraverso la compilazione di schede guidate conformandosi alla normativa tecnica fin qui riassunta⁷⁹ o riferendosi a personale specializzato

D. Piano di manutenzione. Essenziale per la corretta gestione dell'attrezzatura e, spesso, completamente disatteso anche nei prodotti commerciali.⁸⁰ Consiste in un fascicolo che contiene la descrizione dell'attrezzatura (eventualmente il progetto) e il quaderno di manutenzione dove attestare le ispezioni principali, le manutenzioni effettuate e gli eventuali incidenti occorsi. Una corretta manutenzione implica diversi gradi di ispezione e di manutenzione:

E.

1. Ispezioni

a. Ispezione visiva: una semplice valutazione dei più evidenti degradi della struttura. Può, anzi dovrebbe, essere affidata ai bambini con l'ac-

⁷⁹ Una versione più approfondita è a disposizione: sul sito www.movingschool21.org

⁸⁰ Il riferimento normativo è la UNI EN 1176-7: 2018

compagnamento degli operatori, che imparano a prendersi cura del gioco. L'ispezione visiva comprende anche l'area attorno al gioco (pulizia, ostacoli etc.). È una pratica didattica quotidiana.

b. Ispezione funzionale: è più approfondita e si verifica senza precise scadenze. In genere segue alle segnalazioni emerse dall'ispezione visiva o dall'attività ludica nel caso siano stati rilevati problemi. Deve essere condotta da operatori (anche non specializzati). A seguito di questa ispezione la struttura potrebbe essere interdetta sino alla manutenzione correttiva necessaria

c. Ispezione generale: deve essere fatta ogni sei mesi (fino a un anno per strutture che non hanno risvolti di sicurezza strutturale). È quindi programmata, si svolge senza la presenza dei bambini, e necessita di personale formato anche se non necessariamente tecnico.

2. Manutenzioni

a. Manutenzione ordinaria: piccoli interventi che possono essere immediatamente effettuati a seguito dell'ispezione visiva. Devono assicurare la correzione dei degradi rilevati per un utilizzo immediato della struttura e può essere effettuata direttamente dagli operatori o dai bambini

b. Manutenzione correttiva: interventi che mirano a riparare, sostituire o integrare parti ammalorate o a correggere eventuali difetti di assemblaggio. Può essere effettuata da personale tecnico o dai volontari che hanno contribuito alla realizzazione della struttura e ne conoscono le procedure costruttive. Deve essere riportata nel fascicolo della manutenzione.

c. Manutenzione straordinaria: è l'intervento più complesso e può comportare la modifica strutturale dell'attrezzatura, il suo ampliamento o la sostituzione completa del gioco. Deve essere effettuato con la guida di personale tecnico specializzato.

7. Giocare con la natura

Esistono molte forme di contatto con la natura, che variano in base alla vicinanza, alla frequenza, al percorso sensoriale attraverso il quale la natura viene sperimentata (visiva, uditiva, tattile, ecc.), alle attività e al livello di consapevolezza di una persona mentre si trova in un ambiente naturale. Questo ci permette di evidenziare come una Green School, ovvero una scuola, dove siano presenti elementi naturali anche in piccoli giardini scolastici, consenta un contatto con la natura frequente e continuo.

Il contatto con la natura che si può avere in una scuola che sappia crearsi questa risorsa può permettere che i bambini, in particolare attraverso l'outdoor education

ed attraverso il gioco, possano acquisire una profonda consapevolezza e sperimentare una significativa “connessione” con la natura.

Pertanto nella scuola è importante riprodurre, pur in un contesto di dimensioni relativamente piccole, le opportunità che, luoghi naturali, come il bosco, il prato, la spiaggia, la campagna e gli elementi naturali, come la terra, l'erba, gli alberi, i cespugli, l'acqua, la sabbia, i sassi, i bastoni ed altro ancora, possono consentire ai bambini un'acquisizione “naturale” di competenze attraverso attività laboratoriali strutturate e, come già detto, il gioco libero in ambiente naturale.

La riproduzione di questi luoghi naturali, così importanti per la crescita e la salute dei bambini, li espongono a quelle naturali situazioni come le radici sporgenti di un albero, un ramo basso, una pozzanghera, un avvallamento del terreno, una pendenza, delle foglie bagnate e scivolose che non costituiscono elementi di rischio ma fondamentali elementi di apprendimento di abilità e di capacità di gestione in sicurezza degli spazi.

Senza una regolare/continua “esposizione” a queste possibilità di acquisire la capacità di leggere i luoghi ed i loro rischi i bambini non saranno in grado di gestire uno spazio naturale e tantomeno uno spazio urbano che presenta una varietà di rischi e di pericoli ben più gravi e, per questa ragione, potranno essere messi in costante pericolo.

Inoltre, cosa molto molto più importante, solo una regolare/continua “esposizione” alla natura e il suo apprezzamento con i cinque sensi consentirà quella sintonia che permetterà, ai bambini, sia di ricavarne benefici in termini di salute fisica e mentale, rendimento scolastico, benessere sociale, e felicità sia di amarla e conservarla.

Come ha detto Baba Dioum naturalista senegalese, ministro dell' agricoltura del suo Paese “ Alla fine conserveremo solo ciò che amiamo, ameremo solo ciò che capiamo, e capiremo solo ciò che abbiamo toccato.”

8. La conformità dei giochi autocostruiti

Quando possiamo quindi affermare che un gioco è conforme alla normativa? Le attrezzature autocostruite, così come gli elementi naturali, non devono sottostare alle norme di settore a meno che non si tratti di prodotti commerciali. Questo è esplicitamente previsto dalla normativa stessa ed è comprensibile: si tratta spesso di realizzazioni uniche e/o non standardizzate il cui produttore non è individuabile. Fanno parte poi di contesti non aperti al pubblico e il loro utilizzo è sottoposto alla

sorveglianza degli operatori. Riteniamo comunque, anche per gli aspetti pedagogico-educativi richiamati dalla norma, che sia comunque utile riferirsi a questa che ci può dare indicazioni operative e sostenere in caso di responsabilità. In questo caso possiamo operare come se stessimo costruendo un prodotto ed esperire tutte quelle valutazioni che sono tipiche dei prodotti industriali mediate dalla singolarità degli interventi. Attenzione quindi ai requisiti di stabilità e di sicurezza come alle indicazioni circa la documentazione da conservare e alle ispezioni e manutenzione da programmare. Se l'attrezzatura di gioco è conforme è anche possibile circoscrivere la responsabilità degli operatori. In allegato viene fornito uno strumento utile alla valutazione del gioco prima, durante e dopo la sua costruzione. Comprende gli elementi da considerare e dimostra l'approccio consapevole alla costruzione e gestione della struttura. È una scheda che soddisfa i casi consueti ma non comprende le valutazioni sulla stabilità strutturale di costruzioni complesse che, per loro stessa natura, devono essere progettate da tecnici abilitati.⁸¹

81 DM 14/01/2008 "Norme Tecniche per le Costruzioni"

Attrezzi e strumenti didattici MS21

Abstract

A complemento delle attività di riqualificazione degli spazi educativi Moving School propone anche strumenti didattici che possono essere utilizzati all'interno dei progetti di riqualificazione degli spazi scolastici ma che possono anche essere acquisiti e costituire un primo passo verso le Scuole in Movimento. Si tratta di attrezzature che vengono fornite a corredo di un percorso di formazione per l'utilizzo didattico, motorio e ludico. Sono stati sperimentati in molti modi e ben si prestano a migliorare il clima di classe, i rapporti tra i bambini e a stabilizzare l'attenzione: buoni strumenti in mano degli insegnanti per ritmizzare la giornata e compensare la mancanza del movimento e del deficit motorio.

MS21 teaching tools and instruments

Abstract

To complement the activities to rise the quality of educational spaces, Moving School 21 offers teaching tools that can be used during the projects for school spaces, but which can also be acquired and constitute a first step towards Schools on the Move. This equipment is part of a training course for educational, motor, and recreational use. They have been tested in several ways and are well suited to improve the social atmosphere in classrooms, the relationships between children and stabilizing attention: they are good tools in the hands of teachers to rhythmize the day and compensate the lack of movement and motor deficits.

1. OFC – Orizzontal Free Climbing

Orizzontal Free Climbing è una parete attrezzata con prese e corde che permettono di arrampicarsi “in orizzontale” lungo una parete. L’idea è stata sviluppata da studiosi di discipline sportive, pedagogisti, esperti di psicomotricità ed architetti per l’impiego in locali sempre accessibili ma non costantemente sorvegliati. L’attrezzatura rappresenta una variazione con proprie specificità delle pareti Boulder. Ci si arrampica orizzontalmente, seguendo il motto: “sempre lungo la parete”.

L’attrezzatura per arrampicarsi OFC, offre a bambini fino a 12 anni la possibilità di tenersi occupati sia in gruppo che singolarmente. La scelta dei colori e la disposizione degli elementi in legno e corde, disposti alla parete, mette alla prova esperti come pure principianti dando loro la possibilità di occasioni di sfida e di “successo”.

L’OFC può essere installata sia all’interno che all’esterno della scuola. All’interno facilita l’uso di spazi generalmente trascurati (come corridoi e atrio della scuola) e allarga le opportunità di attività motorie oltre gli spazi dedicati (palestra). All’esterno può rendere fruibili le pareti della scuola oppure può essere installata come struttura autonoma nel cortile. È attualmente installata in oltre 50 scuole di Berlino, Amburgo e altre città in Germania



Foto 1 - Arrampicata OFC in una scuola dell’infanzia

In Italia, a Sacile (PN), è stata realizzata nel 2005 la prima struttura di questo tipo sulle pareti esterne di una scuola primaria nell’ambito di un progetto europeo; negli anni successivi oltre 20 pareti attrezzate sono state installate nel Nord Est del paese in varie scuole primarie e infanzia e palestre private. Negli spazi outdoor sono state realizzate in alcune scuole strutture autoportanti (arena-arrampicata polifunzio-

nale), progettate interpretando le idee dei bambini. Questa attrezzatura, inoltre, è stata installata presso il padiglione italiano della Biennale di Venezia in occasione del Carnevale internazionale dei ragazzi nel febbraio del 2013.

Le varie forme delle prese con i loro angoli, spigoli, arrotondamenti, inclinazioni costituiscono un insieme di difficoltà-stimoli per mani e piedi. Gli appigli in legno generano sensazioni tattili. Il legno levigato dà a dita e mani una piacevole sensazione di “accarezzamento”. Le forme del legno degli appoggi per i piedi sollecitano i punti da agopuntura e gli incroci meridiani lungo la pianta del piede, anche se non si è scalzi ma ci si arrampica indossando scarpe con soles sottili. Le corde di canapa impegnano alternativamente mani e piedi; mediante l'utilizzo delle mani danno un'ulteriore sicurezza di presa mentre lo sforzo è sopportato dai piedi.

Le principali finalità pedagogiche, psicomotorie e salutari sono:

- esperienze motorie, sviluppo del movimento, educazione alla salute;
- compensazione di deficit motori; consapevolezza di corpo e sensi;
- sviluppo delle competenze sociali (regole, cooperazione, rispetto);
- consapevolezza e gestione delle proprie necessità di movimento.



Foto 2 – OFC arrampicata in giardino

L'OFC favorisce lo sviluppo motorio individuale e il gioco interattivo tra i bambini. L'impegno di tutto il corpo sviluppa inoltre le capacità di coordinamento motorio (integrazione sensoriale). Il facile impiego dell'attrezzatura non esclude nessuno e permette di raggiungere diversi livelli di difficoltà. Per lo stesso motivo l'OFC può essere impiegato sia nella scuola dell'infanzia sia nella primaria, ma

anche con i bambini più grandi del nido.

L'arrampicata sull'attrezzatura impegna mani e piedi e attiva entrambi i lati del cervello. Bambini in soprappeso o impacciati possono arrampicarsi come gli altri, allo stesso modo possono farlo bambini con braccia e gambe deboli. L'attrezzatura non esclude nessuno, il suo facile impiego permette di raggiungere il successo dosando i diversi livelli di difficoltà.

Utilizzo

L'OFC può essere impiegato nella scuola primaria a scopo didattico. Per insegnanti ed educatori rappresenta uno strumento straordinario per favorire nei bambini, oltre allo sviluppo motorio, quello cognitivo ed emozionale. Sono state fatte esperienze particolarmente positive con bambini iperattivi che hanno utilizzato anche in modo autonomo l'OFC, una volta che hanno compreso le istruzioni sull'utilizzo dell'attrezzatura. Nell'ottica di una stabile autodisciplina, questi bambini, con l'autorizzazione degli insegnanti, possono utilizzare brevemente un'attrezzatura situata vicino alla classe, anche durante le lezioni.



Foto 3 - Arrampicata OFC in una scuola dell'infanzia

Durante le lezioni

L'arrampicata orizzontale offre, inoltre, temi e occasioni di apprendimento per storia, geografia, educazione civica, matematica, arte e scienze. È interessante coinvolgere i bambini con domande e osservazioni mirate del tipo:

- Il mio corpo nell'arrampicarsi: cosa viene utilizzato? Sforzarsi: cosa mi fa bene?

- Sudore e fatica: che sensazioni sono? Mani e piedi: come lavorano insieme?
- Colori e insiemi di colori. Forme regolari e irregolari modulari.
- Sensazioni fisiche: tastare con mani e piedi, forme rotonde o appuntite.
- Muscoli e tendini: la forza delle mani nell'arrampicarsi.

Durante la ricreazione e il tempo libero

L'Ofc è utile nell'organizzazione di piccoli gruppi e favorisce il sostegno individuale. La struttura dell'attrezzatura facilita insegnanti ed educatori nel compito di aiutare, se necessario, i loro allievi nell'arrampicarsi, nell'incoraggiare i timorosi e stimolare gli "esperti" con ulteriori esercizi. Insegnanti ed educatori acquisiscono le necessarie conoscenze in corsi di aggiornamento propedeutico.

Dopo un'introduzione all'uso dell'attrezzatura durante la lezione o un corso pomeridiano, l'OFC può essere usato da tutti i bambini. La pausa attiva con arrampicata ha un effetto positivo sulla capacità di concentrazione e aumenta l'attenzione. Si può lasciar decidere agli alunni se desiderano temporaneamente utilizzare l'attrezzatura in alternativa ad altre attività.

Montaggio

L'OFC può essere montata da esperti a qualsiasi parete portante all'interno o all'esterno secondo progetto e istruzioni di esperti dell'associazione onlus "Moving School 21" che ne cura la diffusione in Italia nell'ambito di progetti di promozione della salute e degli apprendimenti destinati prevalentemente alle scuole primarie. Particolarmente adatti sono corridoi o locali di collegamento. Non essendo necessario per il suo utilizzo alcun dispositivo di protezione anti caduta, non si ostacolano le vie di fuga.

Manutenzione e cura

A intervalli regolari (trimestralmente) vanno controllati i fissaggi delle parti di legno ed eventualmente strette le viti. Inoltre, per le parti in legno bisogna controllare che non siano presenti danni (spaccature). Le parti danneggiate vanno prontamente sostituite. A questo proposito è bene predisporre in anticipo alcune parti di ricambio. Il riposizionamento delle prese e delle corde è fortemente consigliato per introdurre sempre nuove varianti così come è bene predisporre percorsi di diversa difficoltà.

Sicurezza

L'OFC risponde allo standard di sicurezza della normativa europea e rispetta le norme regionali e nazionali sulla sicurezza. L'attrezzatura è stata costruita in modo da non avere bisogno di protezione anti caduta. L'altezza massima dei piedi dal suolo è di 60 cm. Dopo una fase preliminare è possibile usare l'attrezzatura senza sorveglianza. In Italia l'attrezzatura viene certificata da esperti ed è accompagnata dal manuale d'uso e manutenzione.

Introduzione alle regole sulla sicurezza

I seguenti principi hanno un generale valore pedagogico, ma armonizzano bene gli aspetti riguardanti l'utilizzo dell'attrezzatura. Sono le regole d'oro OFC:

- il rispetto garantisce la sicurezza dei compagni arrampicatori;
- tenersi a una certa distanza da chi ci precede, non spingere; sorpassare solo se ci si è accordati prima;
- salire solo da un lato, salvo precisi accordi presi in precedenza;
- la cortesia inglese: “stare in fila” – mettersi in coda è una questione d'onore; chi spinge scende e non partecipa al gioco.



Foto 4 - Arrampicata OFC sulle pareti esterne della scuola: tutta la classe “in azione”



Foto 5 – OFC gioco e didattica

Progettazione e realizzazione con bambini, genitori e insegnanti

Alle varie fasi della produzione dell'attrezzatura per arrampicarsi, non solo è possibile, ma è soprattutto desiderata, la partecipazione di bambini, genitori e personale della scuola. Questo può portare, da un lato, a un abbassamento dei costi, dall'altro all'accrescimento nei bambini dell'identificazione con il gioco.

La partecipazione alla costruzione degli accessori e la definizione dei colori porta a un rapporto particolare tra utilizzatore e “attrezzatura sportiva”, in particolare sviluppa la creatività e l'esperienza nella caratterizzazione del proprio gioco e del proprio ambito di movimento. Queste sono le possibilità di partecipazione nella produzione:

1. dipingere la parete secondo istruzioni;
2. dipingere le prese in legno (supporti per le mani e i piedi);
3. dipingere piastre di legno da appoggiare sul pavimento (come possibile integrazione dell'attrezzatura (cfr “Ponte tibetano).

In sintesi

Cosa occorre per fare un OFC?

- Una “Scuola in Movimento”
- Un'amministrazione lungimirante

- Insegnanti motivati, bambini coraggiosi, genitori volenterosi
- La collaborazione di tutti, nella progettazione e nella realizzazione
- Una parete solida o un giardino accogliente
- Il materiale, le conoscenze e la formazione a cura di MS21

Cosa otterremo?

- Una parete per arrampicare, sfidare, esplorare, giocare, imparare
- Una struttura costruita dai bambini e dai genitori
- Un manuale didattico con proposte, giochi e suggerimenti d'uso
- La dichiarazione di conformità a tutte le normative di sicurezza
- Il fascicolo tecnico d'uso e manutenzione

2. Cantiere in Movimento (CIM)

Il *Cantiere in Movimento* è uno strumento di gioco poliedrico ed economico sviluppato da studiosi che hanno integrato principi pedagogici, motori e della salute allo scopo di favorire il gioco di gruppo in modo intensivo e movimentato.

Esso è stato concepito per scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado che hanno interesse a integrare offerte di giochi e movimento nel quotidiano scolastico, nell'insegnamento, durante la ricreazione o nel pomeriggio.

Il CiM è adatto a bambini dai 4 ai 12 anni e favorisce il loro sviluppo motorio, sociale e cognitivo.



Foto 6 - Cantiere in Movimento

È composto di semplici componenti in legno (casse, travi, assi) assemblabili in molti modi diversi. In questo modo i bambini possono sviluppare la loro creatività e costruire vari tipi di giochi e organizzare spazi che possono sempre essere modificati. Sperimentando azioni motorie e fisiche, si confrontano con vari materiali, forme e situazioni, vivono insieme ad altri sensazioni di fiducia nelle proprie capacità e di successo nell'ideare e nel costruire.



Foto 7 - Cantiere in Movimento all'aperto

Il CiM è parte essenziale di un'educazione motoria di base. Non si tratta di un prodotto finito: può essere integrato da altri elementi in armonia con il grado di sviluppo dei bambini, seguendo le loro stesse sollecitazioni e richieste.

Il CiM è stato introdotto per la prima volta in Italia nel 2005 ed è stato sperimentato successivamente in diversi contesti ed eventi dall'equipe Moving School 21,

che cura la formazione di insegnanti ed educatori (laboratori urbani, animazione urbana, corsi di formazione, scuole dell'infanzia e primarie). Nel corso degli anni la Rete di scuole per la sicurezza, l'Inail e la Provincia di Treviso hanno promosso e sostenuto l'acquisizione del CiM da parte di un gruppo di scuole "pilota" che sono state monitorate, con risultati molto buoni, per valutare gli effetti del movimento quotidiano nello sviluppo di competenze trasversali, di auto-protezione e motorie.

Finalità e utilizzo

Il CiM è uno strumento efficace per fare esperienza e imparare, incoraggiando i bambini nella creazione di costruzioni flessibili e permette un uso dinamico degli spazi della scuola:

- *Esperienza fisica e sviluppo motorio*: conoscenza del proprio corpo e dell'ambiente, sviluppo di riflessi di auto-protezione;
- *Esperienza dei materiali*: capacità di comprensione e organizzazione del mondo esterno attraverso la manipolazione di materiali diversi;
- *Agire assieme*: la cooperazione è necessaria, viene stimolata la relazione di aiuto;
- *Parlare e pensare*: esprimersi, ascoltare, spiegare le proprie idee e proposte;
- *Inventare/fare scoperte*: il CiM si presta a infinite combinazioni di utilizzo;
- *Problem solving*: l'atto del costruire stimola la risoluzione di problemi;
- *Progettare e realizzare*: i bambini possono progettare e vedere realizzato quanto hanno pensato.



Foto 8 - Cantiere in Movimento: prove di costruzione

Quando

- Laboratori in tutte le discipline e campi di esperienza
- Pause attive
- Gioco libero, doposcuola
- Teatro, feste, eventi

Dove

Il CiM può essere utilizzato sia all'interno della scuola in spazi sufficientemente ampi, sia all'esterno. Attualmente in Italia, è in uso in oltre 30 scuole (nelle regioni del Veneto, Friuli Venezia Giulia, Lombardia).

Per saperne di più: è possibile scaricare la brochure che ne illustra le caratteristiche e propone una serie di attività e strumenti per l'osservazione e la valutazione al link: https://movingschool21.org/wp-content/uploads/2024/02/ms21_brochure_cim_-MS21-tel-mail.pdf

In sintesi

Cosa occorre?

- Una “Scuola in Movimento”
- Insegnanti e bambini ingegnosi
- Spazi per giocare dentro e fuori

Cosa otterremo?

- Il kit composto da 6 scatole, 4 travi 2 assi, un manuale e la formazione a cura di Moving School 21.

3. Il paracadute

Il Paracadute è uno strumento ludico ideale per tutte le iniziative che vogliono accrescere il movimento all'interno di scuole infanzia e primarie e nei contesti extrascolastici: lo spazio si trasforma immediatamente in terreno di gioco!



Foto 9: il paracadute in città

È costruito in poliestere non infiammabile, variopinto e leggero, e provvisto di maniglie molto robuste. Una corda è cucita sul bordo esterno, in modo da garantire che possano partecipare al gioco un numero elevato di persone. È disponibile in diverse misure (Ø da 3,50 a 7 metri), ed è utilizzabile sia all'interno sia negli spazi esterni.

È un gioco facilmente trasportabile, con cui gli educatori possono creare un vario programma di giochi in occasione di feste, escursioni e gite. La sua comprensione risulta facile: può quindi essere combinato con altri materiali ludici, per esempio palle e dadi, a seconda dello stadio di sviluppo dei bambini.

L'uso del paracadute facilita il collegamento tra movimento e apprendimento e stimola l'interazione tra i giocatori. Attraverso gli stimoli ed i giochi con il paracadute, i bambini fanno esperienze motorie, spaziali e sensoriali, si confrontano con diversi materiali, con le loro caratteristiche e con le situazioni sempre nuove che ne derivano, sviluppano la creatività e le competenze sociali.

Le attività in movimento sono preziose per lo sviluppo delle abilità motorie di base, come la forza della presa, la tensione del corpo, l'equilibrio, la capacità di coordinazione, la velocità di reazione. Attraverso le reazioni del paracadute prendono confidenza con il proprio fisico, equilibrio e le proprietà del materiale.



Foto 10 - Paracadute in cortile

Con il paracadute gli insegnanti possono provvedere a rendere varia la giornata, attraverso proposte ludiche utili per l'apprendimento e l'interruzione di lunghe fasi di lavoro e di concentrazione. Il tempo del gioco non è fine a se stesso, poiché durante il gioco vengono acquisite competenze. L'obiettivo è che i giocatori propongano e creino i loro giochi, li stabilizzino, ne eliminino i fattori di disturbo e li regolino in autonomia.

Il paracadute consente di coinvolgere equamente tutti i giocatori, con età e abilità differenti: facilita l'integrazione e la comunicazione utilizzando tutti i sensi. Il gioco e il movimento sono metodi efficaci per sviluppare la capacità di posizionare se stessi nello spazio anche in bambini con difficoltà comportamentali o iperattivi. Durante i giochi con il paracadute i bambini si confrontano in modo attivo e creativo con i materiali e l'ambiente sociale. Colori, forme e aspetto del paracadute stesso fanno nascere spontaneo il desiderio di provare a fare qualcosa, di 'mettersi in contatto', toccarlo, farlo volare, giocarci.

Cosa occorre per utilizzare il paracadute?

- Una "Scuola in Movimento"
- Insegnanti e bambini giocosi
- Occhi attenti, gambe veloci, braccia forti e testa vivace
- Palle, palline, tappi e qualsiasi elemento possa "volare"

Come imparare ad utilizzarlo?

È disponibile un manuale didattico con proposte, giochi e suggerimenti d'uso.
Link: <https://movingschool21.org/wp-content/uploads/2024/02/brochure-paracadute.pdf>

Ponte tibetano

Il ponte tibetano è una sfida per l'equilibrio per bambini e adulti. Questa struttura di gioco e movimento è stata sviluppata da scienziati sportivi, educatori sanitari e professionisti dell'educazione. L'obiettivo principale è il miglioramento delle capacità di equilibrio e lo sviluppo di riflessi di autoprotezione. Gli ultimi risultati della ricerca indicano chiaramente che un equilibrio ben sviluppato migliora anche il rendimento scolastico (vedi Assia 2012-13). L'attrezzatura è così semplice che può essere utilizzata ovunque: nelle aree interne ed esterne delle istituzioni educative, nei parchi e negli spazi pubblici.

È costituito da una corda lunga 15 /18metri (diametro circa 5/6 cm) resistente alle intemperie e realizzata in fibre di poliammide (vedi magic rope – la corda miracolosa) e da 10/12 tavole di legno multistrato di faggio o di betulla con forme e colori diversi. Le tavole sono posizionate sulla corda e si inclinano sul lato caricato quando si entra. L'arte è di mantenersi e mantenere le tavole in equilibrio. Gli spazi tra una tavola e l'altra possono essere superati bilanciandosi sulla corda o saltando.



Foto 11 – 12 - Ponte tibetano nel cortile e nello spazio pubblico

Forme di utilizzo

Le tavole sono posizionate sulla corda e si inclinano sul lato caricato quando vengono calpestate. La sfida è tenerli in equilibrio. Gli spazi tra una tavola e l'altra

possono essere superati bilanciandosi sulla corda o saltando.

Le diverse opzioni di gioco e movimento derivano dalla struttura flessibile dell'attrezzatura (linea retta, cerchio, forma a "esse", etc.).

Camminare (avanti, indietro, lateralmente) stimola i sensi tattili dei piedi e il sistema di equilibrio (orecchio interno, emisferi). L'intero sistema di equilibrio, la tensione del corpo e la destrezza vengono incoraggiati e sviluppati in modo giocoso.

Il ponte tibetano consente azioni individuali e di gruppo.

I bambini creano suoni e ritmi attraverso i loro movimenti.

Il ponte tibetano spesso viene associato alla corda senza fine (Magic Rope), utilizzabile in aggiunta o in alternativa alla corda "sciolta".

Cosa occorre per utilizzare il Ponte tibetano?

- Una "Scuola in Movimento"
- Insegnanti e bambini giocosi
- Occhi attenti, gambe veloci, braccia forti e testa vivace
- Voglia di sperimentare e giocare in gruppo

Come imparare ad utilizzarlo?

È disponibile una brochure con schede operative da richiedere a www.movingschool21.org

The Magic Rope - la corda senza fine

La corda senza fine è un dispositivo ideale per il gioco e l'esercizio per gruppi della scuola infanzia e delle scuole primarie (20 - 25 bambini). Il materiale è costituito da fibre di poliammide (resistente all'acqua), ha un diametro di circa 3 centimetri e una lunghezza di circa 16 metri. Le estremità della fune sono impiombate all'infinito (collegate) a formare un cerchio.

La corda senza fine è adatta per giochi in cerchio, esercizi di equilibrio e destrezza, esercizi di bilanciamento e per lezioni di movimento (es. matematica in movimento). Quando si gioca, vengono utilizzati i muscoli della mano, delle braccia, delle spalle e della schiena: un buon allenamento per la tensione e la postura del corpo.



Foto 13 – Corda senza fine

Come utilizzare la corda senza fine?

Il “miracolo” si svolgerà lentamente e porterà gli insegnanti ad utilizzare uno strumento che prima non avevano: creando con la corda la forma sociale del “cerchio” si formerà un setting che offrirà loro una panoramica a 360 gradi e l’accesso a tutti gli studenti. Allo stesso tempo, possono trasmettere gioia nel movimento.

Gli alunni sono vincolati alla loro posizione senza essere costretti a stare fermi. Ci si può muovere liberamente all’interno di questo quadro e seguire i compiti di movimento, ma sempre in cerchio, sulla e con la corda.

Cosa succede sulla corda magica? Ogni interruzione è avvertita da tutti. Può provenire da chiunque ma può anche essere corretta da tutti i giocatori. Non sono necessarie misure disciplinari perché oscillare, tirare, sussultare, ecc. mette in discussione l’equilibrio di tutti i giocatori nel cerchio. La sfida è uguale per tutti: la classe deve trovare un equilibrio e rimanerci per un po’: questo è uno sforzo comunitario di cui tutti sono contenti e per il quale tutti devono lavorare.

Gli insegnanti e gli educatori giocano insieme, possono impostare esercizi, dare suggerimenti o dimostrare i compiti di movimento (soprattutto nella prima fase per entrare in confidenza con la corda e comprenderne le potenzialità).

È importante considerare gli effetti neurali: per attivare gli emisferi, la corda viene fatta passare a destra o a sinistra in piedi. Le mani afferrano e allentano la presa. Durante il movimento, le mani si incrociano: in questo modo si ottiene l’attivazione desiderata degli emisferi (visibile dalle guance arrossate dei bambini).

Cosa occorre per utilizzare la “corda senza fine”?

- Una “Scuola in Movimento”
- Insegnanti e bambini giocosi
- Occhi attenti, riflessi pronti, braccia forti e testa vivace
- Voglia di sperimentare con diverse forme dell’equilibrio, ritmi e acrobazia

Come imparare ad utilizzarlo?

È disponibile una brochure con schede operative da richiedere a www.movingschool21.org

La scuola dopo l'epidemia Covid

Abstract

La pandemia COVID ha comportato una corsa per trovare soluzioni all'improvvisa emergenza sanitaria. In questa parte presentiamo un estratto del "Protocollo per la (ri)Apertura" che abbiamo sviluppato in questi mesi per rimettere al centro del dibattito la riqualificazione degli spazi didattici. I principi di corretta progettazione, disposizione, arredi, infrastrutture, aree esterne di una scuola avrebbe in gran parte mitigato gli effetti di questa catastrofe educativa. La scarsa qualità degli spazi educativi, le tradizionali arretratezze della didattica frontale, la nota subordinazione della scuola alle esigenze di risparmio economico erano presenti ben prima e questa emergenza avrebbe dovuto rimettere al centro la qualità degli spazi. Ci sembra quindi un buon punto di partenza per avviare un lavoro di analisi, progettazione e realizzazione di strumenti innovativi per la scuola nella fase di emergenza e post emergenza portando un esempio concreto in via di realizzazione.

School after the covid epidemic

Abstract

The COVID pandemic has resulted in a race for solutions to solve the sudden health emergency. In this part we present an extract of the “Protocol for (re)Opening” that we have developed to put the redevelopment of teaching spaces back to the center of the debate. The principles of correct design, layout, furnishings, infrastructure, external areas of a school would have largely mitigated the effects of the educational catastrophe. The poor quality of educational spaces, the traditional backwardness of frontal teaching, the well-known subordination of the school to the need for economic savings were present well before. This situation should have put the topic of the quality of spaces back on the table. It therefore seems good to start with planning, realization and creation of innovative tools for schools in the time of emergency and post-emergency, presenting concrete examples in process of realization.

1. Gli spazi della didattica

“La domanda che ci dobbiamo porre con forza è perché noi insegnanti si sia ancora in larga parte quasi analfabeti riguardo alla capacità di organizzare in modi diversi e flessibili gli spazi dell’educare. Aule e disposizione di banchi e cattedre continuano a evocare, nella maggior parte dei nostri istituti, la scuola dell’Ottocento. Del resto in molte facoltà di Scienze della formazione ci sono aule con sedie avvitate a terra e sono pochi o addirittura assenti gli spazi adatti a lavorare in gruppo o fare un cerchio per intavolare una discussione. Ed è forse in quest’avvilimento precoce del corpo di noi docenti, prima ancora che dei corpi degli studenti di ogni età, che sta una delle radici della nostra scarsa capacità di immaginare, vivere e organizzare spazi diversi”⁸²

Franco Lorenzoni

Siamo tradizionalmente abituati a progettare, costruire, riadattare le nostre scuole sulla base di parametri normativi da rispettare, standard da garantire, prestazioni dell’edificio da soddisfare. Quando non prevalgono le derive architettoniche. Poco si ascoltano gli insegnanti e mai i bambini.

Soprattutto non si tiene conto che non sono gli spazi a definire il modello didattico ma è il modello didattico a definire gli spazi⁸³. Vediamo molteplici proposte, alcune anche di pregevole fattura e animate da ottime intenzioni, che sono tese a reperire spazi, anche esterni alla scuola⁸⁴ nelle ipotesi più avanzate, dove “posizionare” arredi e bambini senza una adeguata riflessione sugli effetti di questi nuovi spazi. Questa nostra proposta è elaborata, in primis, con gli insegnanti, i genitori, le amministrazioni e i tecnici e sul confronto delle tante posizioni emerse nel dibattito sulla scuola. È quindi un documento in divenire, aperto a ogni nuova suggestione. La scuola della (ri)Apertura deve essere invece un grande momento collettivo di riflessione sui modelli pedagogici per una vera innovazione dei modelli educativi: ogni spazio deve quindi essere analizzato non a seconda di “quanti studenti ci stanno” ma a partire dal “cosa vogliamo fare e quali spazi possiamo utilizzare”. Alcuni li troveremo, altri li scopriremo, altri ancora li dovremo inventare⁸⁵.

Attenzione, il vero rischio è che si investano immense risorse per replicare un

82 Prefazione al libro “Fare didattica in spazi flessibili” a cura di L. Tosi; Giunti (FI), 2019

83 Secondo una fortunata metafora di Loris Malaguzzi, tra i fondatori di Reggio Children, “lo spazio è il terzo insegnante”.

84 “Condivido l’urgenza di ripensare gli spazi educativi in forma dilatata anche con l’utilizzo dove possibile degli spazi di prossimità.” Intervento del Presidente del Consiglio G. Conte alla Camera, 30 aprile 2020

85 <http://thethirdteacherplus.com>

modello che è crollato alla prima avversità (e ce ne saranno altre) o che si investano minime risorse per soluzioni stupide, inutili e crudeli come le “gabbie di plexiglass” che sono ormai il paradigma di ogni scelta scellerata.

Se, come recita un famoso proverbio africano *“per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”*, è il momento di costruire un nuovo villaggio.

La scuola

La scuola è innanzitutto un luogo d’incontro. La scuola si è chiusa, sigillata, negata: nei provvedimenti per la riduzione del rischio si è deciso che i bambini erano l’elemento più facilmente sacrificabile⁸⁶.

Dai dati della ricerca condotta dal CNR⁸⁷ risulta che nel 65% dei bambini minori di 12 anni il distanziamento ha prodotto un disagio psicologico, dovuto al distacco da amici. Lo stesso risultato, pubblicato, si trova nella ricerca dell’Istituto Gaslini di Genova che rileva come nel 65% di bambini di età minore di 6 anni e nel 71% di quelli di età maggiore di 6 anni (fino a 18) siano insorte problematiche comportamentali e sintomi di regressione: *“In conclusione questi dati preliminari sottolineano come la situazione di confinamento abbia determinato una condizione di stress notevolmente diffusa con ripercussioni significative a livello non solo della salute fisica, ma anche di quella emozionale-psichica dei genitori e dei bambini”*⁸⁸.

È mancata la scuola ma non come edificio, anzi i bambini hanno passato il loro tempo rinchiusi, ma come luogo dove si cresce in relazione e si impara in interazione che non può essere sostituito dalla Didattica a Distanza. Una modalità di insegnamento, quest’ultima, che riflette, pur nei meritevoli tentativi di auto-innovazione dei singoli docenti, tutti i limiti pedagogici di una formazione rigida, frontale, tesa alla mera trasmissione delle informazioni con il compendio di “compiti per casa” (!) e di una valutazione⁸⁹ di fine anno in perfetto stile burocr-

86 Nel Rapporto del Comitato Tecnico Scientifico per la fase due non sono stati analizzati gli scenari a scuole riaperte, neanche per cicli didattici (<https://drive.google.com/file/d/1vCdvsnB84P-K50kTnXbgzZfj4Iqoj-78/view>). La ragione la spiega bene Stefano Merler, responsabile della ricerca: *“Quella domanda a noi non è stata proprio posta, quindi abbiamo considerato solo l’ipotesi di aprire o tenere chiusa tutta la scuola - racconta il ricercatore - Non abbiamo avuto l’istruzione di verificare cosa sarebbe successo aprendo solo alcuni livelli, anche se i dati permettono di differenziare il livello di suscettibilità nelle varie fasce d’età”* <https://ilmanifesto.it/i-bambini-esclusi-ci-e-stato-chiesto-di-concentrarci-sulleconomia/>

87 Indagine non ancora pubblicata ma citata nella ricerca L. Pisani, M. Meloni, L. Cerniglia “An exploratory survey on the emotional-adaptive functioning of children aged 4 to 10 years: the opinion of 1399 parents living in the Italian provinces of Piacenza, Bergamo, Lodi and Cremona.” <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12240575.v1>

88 <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>, Pag. 7

89 MIUR Ordinanza Ministeriale n.11 del 16 maggio 2020: “non appare congruo prevedere la valutazione attraverso un giudizio articolato e non attraverso l’attribuzione del voto, in quanto si compirebbe, sia pure pro tempore, una modifica ordinamentale non giustificata né adeguatamente meditata.” <https://www>

tese: una scuola tradizionale, insomma.

Il senso di disagio che hanno provato i bambini, i cui effetti a medio e lungo termine dovranno essere attentamente valutati, è acuito dalla sostanziale mancanza di relazioni sociali al di fuori di quelle familiari. La scuola non è il solo luogo della crescita e della formazione: *“Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici.”*⁹⁰

Quindi non è mancata solo la scuola ma l'intera comunità educante e l'insieme dei complessi meccanismi che hanno il “compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti”⁹¹ tipico della scuola “in assenza”.

Paradossalmente occorre (ri)partire da quanto più noto e scontato ci dovrebbe essere, le “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” del 2012, per definire i contenuti del “nuovo Villaggio”. Ma non dalla seconda parte che riguarda l'elenco dei traguardi per lo sviluppo delle competenze (attentamente compulsata dalla comunità scolastica per definire obiettivi e programmi disciplinari che non dovrebbero più esistere nella loro accezione tradizionale) ma dalla prima parte che ne costituisce la premessa educativa e pedagogica. Occorre riaffermare la necessità che la scuola offra “supporti” adeguati a sviluppare un'identità consapevole perché non ha più il monopolio dell'informazione. Occorre riflettere sull'inadeguatezza della trasmissione standardizzata delle conoscenze, che aveva senso quando la scuola era l'unica fonte del sapere, monumentalmente rappresentato dall'insegnante in cattedra, per affermare la centralità dell'individuo. Non come soggetto cui offrire servizi personalizzati ma comprendendo appieno la sua unicità: *“le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”*.⁹²

Di nuovo la Scuola è al centro di un complesso di relazioni umane, spaziali e fisiche che concorrono allo sviluppo dello studente per favorire la sua crescita come individuo inserito nella società: *“La scuola si apre alle famiglie e al territorio cir-*

miur.gov.it/documents/20182/2432359/OM+VALUTAZIONE+FINALE+ALUNNI+A.S.+19-20+RE-CUPERO+APPRENDIMENTI+.0000011.16-05-2020.pdf/c665ee9e-1752-c808-cc67-9f3e3c02ef7e?version=1.0&t=1589784478152

90 “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione”; Pag. 14

91 Ibidem Pag. 14

92 Ibidem Pag. 16

costante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche." Perché "La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere»... non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale".⁹³

La qualità degli spazi educativi deve essere quindi al centro di ogni azione, intendendo la scuola non secondo i parametri tradizionali di correttezza tecnica o formale ma come luogo in cui si partecipa a un progetto condiviso e in cui si formano legami della cui importanza ci rendiamo conto solo quando vengono a mancare. Alla tradizionale visione della scuola come luogo di dispensa del sapere occorre quindi sostituire quella di luogo dell'organizzazione delle conoscenze complesse che derivano soprattutto dalle iterazioni sociali che sviluppano i bambini fuori e dentro la scuola. Lo sforzo delle "Indicazioni Nazionali..." ha sicuramente contribuito a mettere in crisi il tradizionale insegnamento frontale ma nella sua interpretazione si è generato l'equivoco di sostituirlo con le pratiche della società industriale. In realtà la portata innovativa delle indicazioni è rimasta spesso sulla carta sia nelle scuole dell'infanzia che nelle scuole primarie.⁹⁴ L'aula è rimasta al centro dello spazio di formazione e anche i nuovi spazi, i "laboratori" semanticamente legati all'idea della produzione, si sono trasformati in repliche "specializzate" dell'aula tradizionale. Le scuole appaiono una copia degli spazi produttivi suddivisi in entità specializzate dove tutto è articolato attorno e a servizio delle attività didattiche rinchiusi nel guscio delle aule, comprese quelle specializzate. Il modello prevalente è ancora quello trasmissivo e gerarchizzato⁹⁵ con spazi dimensionati e organizzati

93 Ibidem Pag. 18

94 Nelle scuole dell'infanzia "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto dev'essere oggetto di esplicita progettazione e verifica." (indicazioni nazionali, pag. 18). Nelle scuole primarie e secondarie di primo grado "l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica. (...) per fare scuola in modo tale da "valorizzare l'esperienza e la conoscenza degli alunni, attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, favorire l'esplorazione e la scoperta, incoraggiare l'apprendimento cooperativo, realizzare attività didattiche in forma di laboratorio (...) Il laboratorio, se ben organizzato è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento" (indicazioni nazionali pp. 26-27).

95 "La società industriale ha promosso una struttura di edificio scolastico che non è stata mai più messa in discussione nei suoi aspetti funzionali e simbolici. L'organizzazione dello spazio in tale struttura aveva l'obiettivo di creare relazioni gerarchiche basate su ideologie di ordine, controllo, sorveglianza, disciplina e competizione". Markus, T.A., Buildings and Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types. Routledge, London 1993.

per servire a quello specifico modello didattico. E quando sono entrati in crisi gli “spazi” è crollato anche il sistema formativo sostituito da una forma improvvisata di Didattica a Distanza con gli esiti a tutti conosciuti malgrado l’encomiabile sforzo di moltissimi insegnanti e le proposte innovative da sviluppare e conservare gelosamente.⁹⁶ Né più né meno di come sono entrati in crisi i tradizionali spazi ad alta aggregazione sociale: la DaD è la forma scolastica del Take Away delle pizzerie e ora si propone il distanziamento e la rarefazione nelle aule come nei riaperti bar e ristoranti. Uno dei rischi che stiamo correndo è la perpetuazione di questo parallelismo scuola-impresa.

Eppure, gran parte della scuola è rappresentato da spazi inutilizzati o sottoutilizzati: corridoi⁹⁷, disimpegni, palestre, ingressi, aula magna, magazzini, interrati e persino il giardino è spesso uno spazio accessorio per la “pausa da un’attività fisica o mentale”⁹⁸.

In questo periodo in cui il distanziamento fisico appare il mantra per la risoluzione di tutti i problemi si immaginano nuove scuole, ampliamenti, redistribuzione degli studenti tra casa e scuola. Tutte soluzioni a lungo termine, costose e spesso irrealistiche o in antitesi con ogni principio didattico ed educativo. Ma sono tutte soluzioni che tendono a perpetuare il modello spaziale preesistente che, ricordiamolo sempre, è stato messo in crisi alla prima emergenza. Invece un primo passo gratuito, applicabile e immediato è la consapevolezza che una nuova scuola non è una scuola nuova ma è utilizzare al meglio ciò che è disponibile nell’edificio scolastico e nel territorio.

La città

Basteranno allora gli spazi scolastici disponibili, benché riconfigurati? Riorganizziamo l’edificio scolastico ma non dimentichiamo che la scuola va al di là di esso. Per necessità, perché gli spazi possono essere inadeguati, o per virtù, perché si riconnette lo spazio alla pedagogia. Le scuole, non ci stancheremo mai di ripeterlo, sono una parte fondamentale della comunità e nella comunità, anche come orizzonte spaziale, si realizzano. In Finlandia, spesso esempio di efficienza scolastica,

⁹⁶ Tra questi esempi, da sviluppare prima delle emergenze future, si ricorda “*dove sta di casa la scuola*” che invita a “pensare le nostre case, in cui siamo confinati, come territori da esplorare, luoghi ricchi di “fatti educativi” che hanno a che fare con le scienze, con la matematica, con la storia, con ciò che sta accadendo in questo momento di emergenza” <https://piccolescuole.indire.it/iniziative/dove-sta-di-casa-la-scuola/>

⁹⁷ La scuola è ricca di spazi di “collegamento” solitamente spogli e privi di significato se non destinati al guardaroba. Quando addirittura non sono luoghi di minaccia punitiva: “se non ti comporti bene ti mando in corridoio, solo”

⁹⁸ In questo senso lavora da anni l’Associazione MovingSchool21 con, per esempio, la realizzazione di Pareti di Arrampicata Orizzontale OFC negli spazi scolastici e nei corridoi. <http://www.movingschool21.it/home/strumenti.html>

nel progetto *Innoschool*⁹⁹ l'apprendimento non è più confinato all'aula e nemmeno all'edificio scuola: uno dei risultati di questo approccio, è il concetto di *learning neighbourhoods: distretti per l'apprendimento* dove la scuola del futuro si estende al territorio per diventare il fulcro di una rete di servizi e processi aperta al quartiere e alla comunità. In questo progetto si trasformano i rapporti interni ed esterni delle scuole preesistenti senza arrivare agli investimenti della Saunalahti school a Esboo in Finlandia¹⁰⁰.

Il doveroso richiamo alle esperienze innovative internazionali non può che farci riflettere sul tempo che abbiamo perso. Bastava portare avanti le migliori esperienze sviluppate negli anni e - per primi in Italia - per non trovarci ad ascoltare il solito mantra de "..."nei paesi scandinavi si può fare". Sia nell'articolazione degli spazi scolastici, con l'esempio di Reggio Children¹⁰¹, sia sull'apertura al territorio e alla comunità locale con l'esempio torinese del "La città che non c'era"¹⁰² esattamente cinquant'anni fa si realizzava l'idea di una città capace di tornare a scuola e di una scuola in grado di aprirsi alla città.

Anche in questo caso non sono solo gli spazi da moltiplicare, esigenza dell'emergenza, il filo conduttore dell'allargamento dei confini scolastici ma il progetto educativo sotteso. Cercare nuovi spazi significa colonizzare la città: conquistare un territorio alieno per insediarsi. Quindi bene la puntuale ricognizione degli spazi disponibili ma anche la differenziazione tra gli spazi di prossimità, raggiungibili in autonomia e fruibili anche quotidianamente, e quelli di lontananza raggiungibili solo con i mezzi di trasporto, anche pubblici perché esperienza formativa. E, all'interno di questo territorio da esplorare assume un'importanza strategica il percorso fisico per connettere gli spazi alla scuola e tra loro. In questo senso occorre lavorare alla scoperta dei percorsi, da fare assieme alla comunità scolastica e all'amministrazione, perché siano scelte condivise e partecipi, e la loro messa in sicurezza attiva e passiva¹⁰³.

Occorre restituire lo spazio pubblico ai bambini creando una rete di percorsi sicuri attorno alle scuole: "In questo contesto riteniamo che Scarpe Blu e la sua evoluzione, ovvero il KM2Edu (kilometro quadrato educativo), possano contribu-

99 <http://innoschool.tkk.fi>

100 Una scuola ove vengono previste anche visite guidate per coloro che vogliono conoscere questi nuovi modelli: un turismo della didattica.: <https://www.convincere.eu/2016/03/03/saunalahti-school-in-finlandia-una-scuola-senza-barriere/>; <https://verstasarkkitechdit.fi/projects/saunalahti-school/>

101 Sterminata la bibliografia sul Reggio Approach: <https://www.reggiochildren.it>

102 Fiorenzo Alfieri con Steve Della Casa, "La città che non c'era", Dino Audino Editore (TO) 2013 gd

103 Moving School 21 opera da anni nella messa in sicurezza dei percorsi scolastici alternativi all'esperienza del Pedibus applicando i principi della "Spinta Gentile" *Nudge (Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness)* di Richard H. Thaler ai percorsi urbani.

ire a realizzare, hic et nunc, ciò che va fatto. *Una rete di percorsi sicuri in cui muoversi (anche) in autonomia costituisce uno dei pre-requisiti per una scuola davvero aperta al territorio e connessa ad altri spazi, piccoli e grandi, che amplino le potenzialità di una scuola senza confini, senza muri. Il metro è la distanza minima di sicurezza richiesta dalle indicazioni nazionali per i bambini al rientro a scuola.*

Noi invece vogliamo proporre il chilometro quadrato come area minima di sicurezza attorno ad ogni scuola, affinché sia possibile raggiungerla a piedi e in bici, e da lì raggiungere tutti i luoghi che possono avere una funzione ludica, educativa, didattica. Questo, per noi, è un traguardo possibile per qualsiasi buona amministrazione. All'area minima di sicurezza attorno alla scuola (chiusa al traffico per due ore in corrispondenza agli orari di entrata/uscita) si potranno aggiungere altri percorsi, altri spazi, per una città davvero Smart: una città connessa fisicamente, non solo virtualmente. Ogni bambino ha diritto di percorrere la città e giocare in sicurezza e autonomia nello spazio attorno alla scuola per almeno 1 chilometro quadrato.

Il 27 maggio 2020 è stato l'anniversario italiano della ratifica della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, legge dello Stato dal 1991. A quasi 30 anni di distanza, è tempo di restituire diritti negati ai bambini. La crisi che stiamo attraversando ha messo a nudo limiti ed omissioni. Non c'è più tempo. Occorre agire, cambiando verso.⁷¹⁰⁴

Gli spazi ritrovati, il nuovo villaggio, sarà costituito da spazi ma anche da ambienti confinati esterni che siano in grado di ospitare le attività scolastiche o di proporre attività specifiche promuovendo conoscenze altrimenti inaccessibili. Nel primo caso si tratta di ambienti disponibili e spesso sottoutilizzati perché riservati ad attività specifiche e limitate nel tempo (sedi di associazioni, centri sociali, oratori e parrocchie, strutture provvisorie, spazi turistici, ricreativi o ricettivi etc.) mentre nel secondo caso si tratta di strutture specializzate che ben si prestano a percorsi di formazione che devono diventare frequenti e essere inserite nel progetto didattico (caserma dei pompieri, uffici comunali, ospedali, biblioteche, teatri, chiese, musei ma anche botteghe artigiane, negozi, fabbriche, laboratori etc.).

Perché questo sia efficace occorre ponderare attentamente non solo gli spazi fisici disponibili ma anche le risorse immateriali della conoscenza e della mutua collaborazione civica: occorre quindi che sia ben progettato attraverso riunioni e incontri con chi lavora nelle agenzie culturali, nei servizi ma anche nell'artigianato, nel commercio, nei servizi, nel terzo settore. La città deve aprire ai ragazzi, senza mediazioni, se la comunità locale si mette a disposizione perché i bambini entrino nella città accompagnati dai protagonisti della sua vita. Non è un caso che alla base

104 R. Mulato <https://www.edizionilameridiana.it/restituire-lo-spazio-pubblico-ai-bambini/>

dell'esperienza ci sia il “Movimento di Cooperazione Educativa” che prosegue su questa grammatica della scuola e la ripropone nella sua nuova veste di “Grammatica della Riapertura”: *“È all'interno di questo orizzonte che ci riconosciamo nella necessità di elaborare percorsi di formazione integrata scuola-territorio, attraverso patti ad alta densità educativa che, se nell'immediato contribuiscono a risolvere il problema del distanziamento, ci permetteranno nella media e lunga distanza di sperimentare nuovi modelli di responsabilità e di dialogo educativo.”*¹⁰⁵

I nuovi modelli e il dialogo educativo scuola -territorio non sono la “scuola delle gite”: l'apertura alla città è a servizio della scuola, così come della città stessa, in un rapporto di accrescimento e responsabile collaborazione che necessita della progettazione delle mutue relazioni.

2. Organizzazione degli spazi

Organizzazione degli spazi interni

Duole ricordare che è tutto già scritto, che non vi sono alibi all'essere “arrivati impreparati”: L'OCSE definisce gli “spazi educativi” come *“uno spazio fisico che supporta molteplici programmi di insegnamento e apprendimento e metodi didattici diversi, incluse le attuali tecnologie; che dimostra come edificio di avere caratteristiche funzionali e performanti, con un buon rapporto costo- efficacia nel tempo; che rispetta l'ambiente ed è in armonia con esso; che incoraggia la partecipazione sociale, fornendo un contesto sicuro, comodo e sano e stimolando i suoi occupanti. In senso stretto, un ambiente di apprendimento fisico è visto come un'aula convenzionale mentre, in senso ampio, è inteso come un insieme di contesti educativi formali e informali in cui l'apprendimento si svolge sia all'interno che all'esterno delle scuole”* (Manninen et al., 2007). Questa citazione è ripresa da un testo che riteniamo fondamentale per immaginare la (ri)Apertura delle scuole: Le “Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola” contenute in un documento redatto con il contributo dei Ministeri dell'istruzione facenti parte dell'Interactive Classroom Working Group (ICWG) di European Schoolnet (EUN)¹⁰⁶ per proporre una scuola in cui lo spazio è l'elemento fondamentale per l'innovazione della didattica.

Uno spazio *flessibile* nella sua articolazione ma anche nella sua progettazione che non può essere standardizzata ma adattata a ogni singola realtà e alla volontà degli insegnanti di implementare *l'apprendimento attivo* che necessita di spazi personaliz-

¹⁰⁵ MCE, Da una scuola grande come il mondo a una grammatica della riapertura: http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5585/mod_resource/content/0/UNA_GRAMMATICA_PER_LA_RIAPERTURA.pdf

¹⁰⁶ <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/A2.2.pdf>

zabili e riconfigurabili. Questa riconfigurazione degli spazi permette una didattica in cui lo studente è al centro del processo formativo, totalmente coinvolto nelle attività svolte e per acquisire consapevolezza delle competenze che sta sviluppando. Sono spazi collaborativi che superano il tradizionale concetto di aula senza necessariamente rivoluzionare la struttura della scuola ma semplicemente utilizzando tutti gli spazi come estensioni funzionali all'apprendimento. In questo modello sono gli spazi a consentire la creazione di *zone di apprendimento* (*ricercare, creare, presentare, interagire, sviluppare*) che rispondono alle esigenze di didattica attiva secondo l'esperienza della Future Classroom Lab. Un approccio che può essere implementato, ed è questa la sfida più stimolante, in strutture esistenti per creare sistemi in permanente evoluzione.

Quali sono quindi i principi per la progettazione o il riadattamento delle strutture scolastiche? Alla fine sono quelli riportati nelle “Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale”¹⁰⁷ che si allontanano dalle tradizionali linee guida prescrittive per dare indicazioni prestazionali proponendo spazi modulari, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre diversi, ambienti plastici e flessibili, funzionali ai sistemi di insegnamento e apprendimento più avanzati.

In queste linee guida l'aula tradizionale perde la sua centralità e ogni spazio perde la sua esclusiva specializzazione. L'attività scolastica deve essere organizzata in microambienti che hanno pari dignità e costituiscono un unico ambiente integrato non più diviso tra spazi di apprendimento e spazi di servizio complementari all'aula: *“La scuola diventa il risultato del sovrapporsi di diversi tessuti ambientali: quello delle informazioni, delle relazioni, degli spazi e dei componenti architettonici, dei materiali, che a volte interagiscono generando stati emergenti significativi”*.

La struttura spaziale si organizza in una gerarchia differente da quella tradizionale ma in punti che devono assicurare l'integrazione, la complementarità e l'interoperabilità delle attività:

1. Punti di maggior specializzazione: Atelier e Laboratori
2. Punti di media specializzazione e alta flessibilità: Aule e spazi collegati
3. Punti generici: spazi connettivi che diventano relazionali e offrono diverse

107 http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf

modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi, in gruppo.

Questi spazi sono configurati per garantire la massima flessibilità per permettere il massimo utilizzo grazie alla possibilità di riconfigurazione finalizzata allo svolgimento di diverse attività: *“Potere riconvertire un ambiente garantisce la possibilità di poter utilizzare uno spazio per l'intera durata del tempo disponibile eliminando i tempi morti. D'altro canto, l'eliminazione degli spazi di mero passaggio in favore di spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, ma anche per la fruizione di servizi o per usi di tipo informale, permette di aumentare la vivibilità della scuola. L'adattabilità degli spazi si estende anche all'esterno, offrendosi alla comunità locale e al territorio: la scuola si configura come civic center in grado di fungere da motore del territorio in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali.”*

In questo modello scolastico non vi sono Luoghi (contenitore) ma Spazi (contenuti):

- Lo spazio di gruppo : ove l'insegnante non svolge interventi frontali ma assume il ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando “ambienti di apprendimento” atti a favorire un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente in tutte le fasi del lavoro dalla pianificazione alla valutazione. Un ambiente di questa natura deve essere in grado di essere sufficientemente flessibile da consentire, ad esempio, lo svolgimento di attività in gruppi di piccola o media composizione, di discussione e brainstorming, di esposizione/introduzione/sintesi a cura del docente, di presentazione in plenaria di un elaborato a cura degli studenti, di esercitazioni che coinvolgono tutta la classe ecc.
- Lo spazio laboratoriale: lo “spazio del fare” è un ambiente nel quale lo studente può muoversi in autonomia attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti. Lo spazio fisico diviene uno “spazio attrezzabile” che accoglie strumenti e risorse per la creazione di contesti di esperienza.
- Lo spazio individuale: lo spazio individuale per i momenti di studio, la lettura, in cui organizzare i propri contenuti e pianificare le proprie attività. Questo spazio sarà un ambiente che risponde alle esigenze del singolo, separato dall'aula e dai contesti di incontro sociale dove lavorare in autonomia e in sintonia con i propri tempi e ritmi al di fuori delle attività didattiche supportate dal docente ma in cui vi è la possibilità di incontri personali con l'insegnante.
- Lo spazio informale e di relax: sono spazi che supportano l'apprendimento

informale e il relax, sono luoghi nei quali gli studenti possono distaccarsi dalle attività d'apprendimento strutturate e trovare occasioni per interagire in maniera informale con altre persone, per rilassarsi, o per avere accesso a risorse anche non correlate con le materie scolastiche.

Questi spazi e queste articolazioni hanno la caratteristica di essere flessibili, non solo per la loro riconfigurabilità ma anche per la caratteristica di essere implementabili in tempi successivi a seconda delle risorse disponibili e del modello didattico condiviso con insegnanti, bambini, famiglie e comunità. Un altro aspetto positivo è la possibilità di affinarli a seconda dell'osservazione sul campo e della partecipazione degli studenti alle scelte che li riguardano attraverso un modello partecipativo.

Arredi

1. Ogni spazio ha esigenze specifiche di arredo ma per ogni spazio vi sono principi generali da soddisfare perché il bambino si senta a proprio agio, perché lo spazio sia effettivamente funzionale e flessibile, perché la didattica sia efficace: gli arredi sono infatti il primo strumento che rende possibile la didattica. Al di là delle immaginifiche soluzioni emerse in questi ultimi tempi i principi da rispettare sono pochi e tutti collegati alla funzione.
2. I banchi devono corrispondere al loro scopo più immediato e semplice: sono semplicemente tavoli che consentono l'aggregazione in forme diverse, l'utilizzo lungo ogni loro confine, le dimensioni adatte a diversi tipi di lavoro e per sostenere i diversi strumenti che si utilizzano nella pratica quotidiana. Soprattutto tavoli e sedie devono avere un'altezza regolabile almeno negli step previsti dalla normativa UNI 1729-1:2006 riferita al grado d'istruzione (per la scuola primaria si presumono bambini da 100 a 170 cm) per adattarsi al bambino e garantire un arredo flessibile alla composizione delle classi nel tempo. Nelle nostre scuole, vizio che persiste anche negli ordinativi previsti per la ripresa della scuola a settembre, siamo abituati ai banchi e sedie ad altezza fissa semplicemente inutilizzabili quando le esigenze mutano per la continua evoluzione delle classi. Ma arredi flessibili e adattabili consentono anche usi promiscui degli spazi consentendo di accogliere, nelle occasioni a ciò deputate, la comunità degli adulti. Dotazioni e colore devono corrispondere all'esigenza e all'attività dei bambini mentre siamo abituati a trovare anacronistici calamai e inutili ripiani e rivestimenti con colori studiati esclusivamente per nascondere lo sporco.
3. Gli strumenti didattici possono essere contenuti in scaffali liberamente accessibili, in cassette individuali o in carrelli spostabili alla bisogna allestiti se-

condo le attività che si prevedono. Lo spazio delle aule non deve essere sprecato da armadi-casseforti che custodiscono gelosamente “riserve” segrete e inaccessibili.

4. La cattedra va smaterializzata e sostituita con diversi supporti alle attività specifiche dell'adulto, che si muove all'interno della classe e supporta chi ne ha bisogno presso la sua postazione.
5. Gli spazi informali e i laboratori devono essere attrezzati in funzione dell'uso specifico. Negli spazi informali e del lavoro individuale si devono prediligere sedute morbide come cuscini, pouf, poltroncine e divani, tappeti e luci adatte alla consultazione, alla lettura o al relax. I laboratori devono essere attrezzati per lo specifico utilizzo (torna ancora il tema del “carrello attrezzato”) e per la riorganizzazione continua e reversibile della distribuzione degli arredi.

Verde scolastico

Tra gli elementi che vengono sempre dimenticati, ma che bene riassumono i principi e le esigenze sopra elencate, occorre considerare la natura che costituisce uno strumento efficace per la didattica e lo stare bene in città come a scuola. Un ambiente naturale non è un vezzo “paesaggistico”, non è lo sfondo “piacevole” delle nostre attività ricreative ma è un elemento di stimolo per la costruzione del nostro universo sensoriale, il filtro della nostra esperienza del mondo, l'epifania dell'antropologia dei sensi.¹⁰⁸

Inserire la natura negli spazi educativi non è un'azione decorativa, neanche nel meritorio intento di rendere dignitose le improvvise soluzioni che si paventano per il distanziamento fisico (Barriere di Plexiglass, layout da supermercato, sedie/banchi alla Wall.e), ma rende più efficace lo spazio educativo. Le ricerche scientifiche sull'influsso della natura sul benessere e sull'apprendimento coordinate dall'Université de la Nature di Hubert Mansion¹⁰⁹ spiegano e misurano da anni che semplici accorgimenti come piccole coltivazioni interne, addirittura immagini per i bambini più piccoli, finestre che danno su spazi naturalizzati hanno benefici effetti sull'essere umano e in particolare sul bambino a scuola:

1. Aumento dell'attenzione
2. Incremento della salute
3. Stimolazione della creatività

108 David Le Breton, *“Il sapore del mondo”*; Raffaele Cortina editore, 2007

109 Université de la nature: <http://www.unature.org>

4. Aumento della memoria a breve termine
5. Prevenzione dello stress cognitivo
6. Incremento delle soft skills
7. Diminuzione dell'aggressività
8. Sviluppo dell'autonomia e della responsabilità

Ma anche tralasciando il fondamentale aspetto del benessere soggettivo legato al rapporto emozionale con le piante basti riflettere, in questo tempo di emergenza sanitaria, sull'effetto che hanno le piante in relazione alla qualità dell'aria indoor: *“Le piante da appartamento sono in grado di incrementare la capacità di rimozione delle tossine dall'atmosfera di ambienti isolati dopo 24 ore di esposizione. Le specie vegetali svolgono un ruolo essenziale nella depurazione dell'aria, veicolando le tossine verso i microbi radicali della rizosfera che le demoliscono. L'adattabilità ambientale dei microbi, e dunque la loro specializzazione in questa particolare funzione, rappresenta il motivo per cui le piante d'appartamento combattono l'inquinamento atmosferico in modo efficace e sono in grado di migliorare la loro presentazione con il passare del tempo.”*¹¹⁰

Impianti e servizi

Senza voler considerare la necessaria conformazione degli impianti tecnologici, che esula da queste linee guida per la notevole complessità delle trasformazioni necessarie, occorre comunque individuare alcuni elementi necessari per la riapertura in sicurezza, con la precisazione ovvia che si tratta comunque di soluzioni che dovrebbero essere implementate per una scuola migliore, più sana e più confortevole al di là dell'attuale emergenza (per la quale alcune indicazioni sono obbligatorie):

1. Arieggiamento dei locali. Il ricambio d'aria nei locali in cui si svolgono attività continuative deve essere possibilmente costante (obbligatorio nei bagni) o, almeno, assicurato a cadenza regolare e ravvicinata. La letteratura scientifica spiega (vedi capitolo 6) che i rischi di contaminazione all'interno degli spazi confinati non possono essere efficacemente contrastati dal distanziamento fisico e/o dall'uso delle mascherine che risultano inefficaci in ambienti chiusi ove la carica infettiva satura l'aria presente in breve tempo. Nel primo caso si può provvedere con ventilazione forzata che garantisca almeno 5 ricambi d'aria all'ora. Possono essere utili estrattori con recupero del calore

¹¹⁰ QUALITÀ DELL'ARIA NELLE SCUOLE: UN DOVERE DI TUTTI, UN DIRITTO DEI BAMBINI - ALLEGATI, pag. 25.

per ovviare alle perdite energetiche. Nel secondo caso occorre prevedere un utilizzo massimo continuativo cui fa seguito l'arieggiamento dei locali: indicativamente ogni 45 minuti di attività si deve provvedere a 15 minuti di arieggiamento in assenza delle persone. Queste indicazioni possono essere meglio soddisfatte con l'arieggiamento continuo naturale se le finestre sono apribili in sicurezza (vasistas o apertura vincolata) durante le stagioni che lo consentono.

2. Servizi igienici. Tra le richieste ineludibili legate ai presidi di prevenzione i servizi igienici meritano un'attenzione particolare. Naturalmente la complessità dei lavori necessari non può prevedere soluzioni immediate ma si deve prevedere una implementazione in tempi successivi delle soluzioni necessarie e di quelle utili. Tra le prime l'aumento dei lavandini che dovrebbero essere disponibili anche all'interno delle aule ma che sono assolutamente indispensabili negli spazi destinati ai servizi igienici, nei laboratori creativi e attivi e negli spazi esterni del giardino. L'attuale conformazione del blocco servizi è il risultato di anacronistiche limitazioni e prevenzioni sull'utilizzo del bagno. I lavandini sono quasi sempre installati in antibagni ciechi e sono in numero limitato. Le direttive che prevedono il lavaggio frequente e che sconsigliano l'affollamento sono in netto contrasto con questa disposizione. Occorrerebbe unificare gli antibagni per permettere nuove installazioni e maggior spazio di servizio limitando la separazione maschi/femmine esclusivamente ai WC almeno nella scuola primaria. La messa a disposizione di dispenser per la distribuzione delle soluzioni disinfettanti è una soluzione parziale al problema ma deve essere adeguatamente risolta con opportune tecnologie: nelle classi si possono prevedere dispenser a pulsante mentre nei luoghi di passaggio, negli ingressi e in tutte le occasioni non presidiate sono da preferire i nebulizzatori automatici che dispensano la quantità sufficiente di prodotto.

Queste sono le premesse per offrire spazio adeguato alle caratteristiche individuali, per offrire a ogni studente "le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola... condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno"¹¹¹. Certamente non lo è quello dell'aula tradizionale, con i banchi e le sedie rigidamente schierate per offrire a ogni studente le medesime comunicazioni e le stesse attività in un processo di standardizzazione.

Se la soluzione è perpetuare, con più distanziamento, la tradizionale disposizione dell'aula scolastica come si propone da più parti falliremo due volte: come progett-

tisti e come educatori. Tradiremmo, ancora una volta, la centralità dello studente incasellato in un ambiente scolastico dove banchi e sedie sono disposti in maniera rigida, e immutabile: *“In una classe in cui banchi e sedie sono disposti in modo tradizionale, non c’è personalizzazione dell’insegnamento perché a tutti gli studenti vengono dette le stesse cose e assegnate le stesse attività. Se cambiamo il layout della classe predisponendo ambienti in cui i discenti possono svolgere attività diverse, ognuno di essi potrà sentirsi a proprio agio e lavorare nella modalità più appropriata in base alle caratteristiche individuali”*. Fernando Franco, DGE, Portogallo

3. Learning Landscape

La scuola è fatta di spazi interni e spazi esterni, di spazi flessibili e di spazi specializzati. La scuola si espande oltre i suoi confini fisici e abbraccia la città, che è il luogo dello scambio sociale, culturale, intergenerazionale. Ma è anche il luogo dei servizi, delle specializzazioni, degli scambi; della ricreazione, delle passeggiate, degli appuntamenti. La scuola deve andare in città ma la città è, alla fine, il modello della scuola: una sommatoria di spazi che, abitati, diventano luoghi e occasioni. Questa emergenza ci ha restituito scuole vuote come città vuote. Cortili vuoti come parchi vuoti. Più consideriamo la scuola come un *open learning environment* più ritroviamo la struttura della città, dove le classi/case e i laboratori/botteghe sono elementi che vivono e hanno senso in relazione alle strade/corridoi e piazze/atri¹¹². Allora, forse, possiamo considerare tutto scuola.

*“Condivido l’urgenza di ripensare gli spazi educativi in forma dilatata anche con l’utilizzo dove possibile degli spazi di prossimità.”*¹¹³ Questa sembra essere l’indicazione maggiormente suggestiva della fase post-emergenza. Una scuola-città che ricomprenda tutta la città. E queste sembrano essere anche le indicazioni del “Piano Scuola 2020” licenziato dal MIUR : ¹¹⁴ *“Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità”... Al fine di favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative.”*(Pag. 7)

Utilizzare la città come estensione della scuola non può essere quindi solo una

112 Herman Hertzberger, “Space and learning : lessons in architecture”, 010 Publishers, 2008 - Rotterdam

113 Presidente del Consiglio dei Ministri Giuseppe Conte, discorso alla Camera del 30 aprile 2020.

114 <https://miur.gov.it/documents/20182/2467413/Lc+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429?version=1.0&t=>

sommatoria di spazi da trovare e mettere a disposizione per ovviare alle mancanze strutturali degli edifici ma è un progetto educativo che individua un “panorama educativo” diverso e non semplicemente più esteso.

Mentre le indicazioni appaiono abbastanza scontate, pur nella novità di introdurre una forma di concertazione educativa con il territorio, interessante è lo scollamento di questa estensione alla comunità della responsabilità educativa che riflette le elaborazioni pedagogiche già annotate e le inserisce in un ordine superiore secondo il potente principio di Pietro Calamandrei della scuola come Organo Costituzionale¹¹⁵ : *“Dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell’assicurare la realizzazione dell’istruzione e dell’educazione, e fortificando l’alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici”* (Pag. 7).

Trovare spazi, stabilire alleanze, costruire relazioni è quindi l’obiettivo indicato da “Piano Scuola 2020” che lascia all’autonomia scolastica ampio margine di selezione. E da questa occorre ripartire, non semplicemente dal censimento di “contenitori” esterni alla scuola da occupare: Il fine è *“favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei [ma per potervi] svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative”*. (Pag. 7).

Glissando sul termine “complementari” occorre che la ricerca di nuovi spazi sul territorio corrisponda agli obiettivi didattici (e quindi spaziali) già evidenziati. In quest’ottica la città è un ambiente di apprendimento e deve essere considerata come fosse un edificio scolastico. E la scuola è anch’essa un ambiente di apprendimento che deve essere considerato come fosse una città. Le qualità da ricercare sono le medesime:

1. Sicuro: l’ambiente di apprendimento deve essere sicuro. Deve garantire in ugual modo il benessere fisico, sociale e psicologico del bambino bilanciando il rapporto rischi/benefici¹¹⁶ per sviluppare le sue competenze di base in rapporto alle attività che svolge, le relazioni con gli altri e il mondo che lo circonda. Quasi mai consideriamo pericolose le condizioni “invisibili”: il disagio sociale, l’inquina-

115 “La scuola, come la vedo io, è un organo “costituzionale”. Ha la sua posizione, la sua importanza al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione... Ora, quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il presidente della Repubblica, la Magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo.” Pietro Calamandrei, Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale – 11 febbraio 1950 https://it.wikisource.org/wiki/Discussione:Roma,_11_febbraio_1950_-_Discorso_pronunciato_da_Piero_Calamandrei_al_III_Congresso_dell%27Associazione_a_difesa_della_scuola_nazionale

116 Rischio non significa mettere i bambini in situazioni di pericolo. Il pericolo è il rischio inatteso.

mento, l'esclusione, lo stile di vita insalubre, la mancanza di opportunità, l'epidemia (!). Spesso invece consideriamo rischiose attività che devono essere invece favorite per permettere al bambino di sviluppare i propri soggettivi meccanismi di protezione e la propria autonomia.

- I percorsi (interni ed esterni) devono essere attentamente studiati, definiti e valutati per evitare situazioni pericolose. Devono essere condivisi – sempre – con i bambini e la comunità educante e adeguatamente segnalati con specifiche soluzioni per i bambini. Devono prevedere luoghi di sosta e di riposo, luoghi di gioco e luoghi di interscambio.
- Gli edifici extrascolastici devono essere sicuri, attrezzati e dignitosi come gli spazi dell'edificio scolastico. Dotati dei servizi essenziali alla funzione e al tempo di utilizzo. Tale condizione è la stessa che si pretende per ogni spazio pubblico o aperto al pubblico con servizi adeguati e adatti all'uso. Se necessario si deve provvedere alla dotazione di infrastrutture adeguate che restino a disposizione della collettività: un'opportunità da cogliere per migliorare le dotazioni degli spazi della città.
- Gli spazi aperti devono essere valutati in funzione dell'utilizzo. Sono da privilegiare gli spazi naturali tenendo conto della sicurezza non solo in termini di pericolo ma anche di riparo in caso di maltempo (tettoie e altri spazi coperti) o di bel tempo (ombreggiamento). Una corretta gestione del rischio negli spazi aperti è alla base del loro utilizzo¹¹⁷.

2. Flessibile: ogni spazio deve essere riconfigurabile a seconda delle attività e degli utilizzatori. Ma deve essere anche in grado di reagire alle improvvise emergenze. Sono le attività che definiscono gli spazi e non viceversa, sono le persone a dare significato allo spazio: uno spazio rigido in un contesto mutevole è un luogo inabitabile e, spesso, pochi interventi e piccoli investimenti danno qualità all'ambiente.

- Ogni spazio va pensato per potersi adattare a molteplici funzioni e all'interno di ogni spazio vi deve essere la possibilità di svolgere contemporaneamente attività di gruppo e individuali, frontali e distribuite.
- “Pensare in piccolo” significa anche che l'adattabilità degli spazi deve essere, in massima parte, immediata e gestibile direttamente dagli utenti. Negli spazi esterni alla scuola si può provvedere con arredi in loco ma anche con mini-

117 Nella sterminata bibliografia sul tema ci permettiamo di segnalare, come punto di partenza, la guida “Managing Risk in Play Provision”: <https://www.playscotland.org/resources/managing-risk-in-play-provision-implementation-guide-2nd-edition-4>.

me dotazioni trasportabili direttamente dai bambini.

- La flessibilità è anche una funzione del tempo. Occorre imparare dalla natura: gli spazi naturali sono flessibili perché cambiano con il procedere delle stagioni e l'accrescimento biologico. Variano in continuazione consentendo sempre usi diversi dello stesso spazio.

3. Connesso: le connessioni tra gli spazi sono innanzitutto fisiche ma possono essere anche virtuali. Avvengono tra pari ma possono essere anche intergenerazionali. Superano confini ma sono alla base della costruzione della comunità. Condividere le proprie esperienze con tutti è ora possibile ma in un mondo interconnesso occorre innanzitutto connettersi a chi ci è vicino:

- Nessuno si sognerebbe di “chiudere” una città, di definirne rigidamente gli orari di apertura, di interdirne l'accesso. Una scuola che resta chiusa per gran parte della giornata e per una buona parte dell'anno è una scuola ostile alla comunità. Aprire le scuole, iniziando dai cortili scolastici, è usare al meglio le risorse disponibili, consentire ai bambini di ritrovarsi in un'ambiente conosciuto e sperimentato, comunicare apertura mentale attraverso l'apertura fisica.
- Costruire patti di comunità perché tutti sentano la scuola come un presidio di crescita per la città e perché la scuola veda la città come ambiente di apprendimento continuo anche dopo l'orario scolastico.
- Occorre essere “buoni vicini” conoscere chi ci vive attorno e invitarli a visitare la scuola. Condividere sempre le scelte con chi ci vive attorno perché la comunità può essere il miglior alleato della scuola o il più forte freno all'innovazione e perché la scuola è destinata ad aprirsi agli spazi della città.
- 4. Attrezzato: gli spazi e gli arredi, scolastici e urbani, devono essere piacevoli, confortevoli, colorati e a misura degli utilizzatori. Il bambino è un perfetto bioindicatore ambientale: dove vive bene un bambino vive bene anche un adulto ma non viceversa.
- I giochi devono essere considerati strumenti didattici educativi e sviluppati per favorire le competenze motorie, di equilibrio, di attenzione e di crescita. Devono essere diffusi in tutta la scuola¹¹⁸ perché è educazione e didattica, nella sua formulazione più completa, e non passatempo. Occorre recuperare

118 Nel sempre citato esempio della scuola del XX1 secolo, la Hellerup Skole di Copenaghen, giochi e spazi giocabili sono disseminati per tutto l'edificio: <https://hellerupskole.aula.dk> - <http://www.indire.it/2012/10/30/hellerup-la-scuola-senza-banchi/>

questa dimensione del gioco e giocare anche nella città.

- Uno spazio correttamente attrezzato non è solo una questione generale ma anche individuale. La natura non è ostile: uscire in cortile o uscire in città non devono essere subordinati a falsi pregiudizi e le attività non devono essere limitate da preconcetti. Il fortunato motto di Baden Powell “Non esiste buono o cattivo tempo, ma solo buono o cattivo equipaggiamento” si applica anche all’interno degli edifici. In casa ci si toglie le scarpe e si appende il cappotto in ingresso: occorre farlo anche a scuola.
- La dotazione di servizi è una variabile che incide direttamente sul benessere e sulla sicurezza: la disponibilità di acqua per le pratiche igieniche o semplicemente per bere, le finestre apribili per il ricambio dell’aria, la luce naturale per spazi di soggiorno, la naturalizzazione anche degli ambienti confinati generano salute e rendono sicuro un’ambiente.
- Efficace: efficace è ciò che attrae e impegna l’attenzione provocando la partecipazione. È ciò che coinvolge mente e corpo che desiderano “efficacious”: portare a compimento un compito. Fornire i necessari strumenti per rendere attivamente efficace l’insegnamento è il compito degli spazi scolastici. Ciò si può realizzare attraverso gli strumenti di riqualificazione degli spazi scolastici che abbiamo già definito ma anche attraverso il rapporto con tutti gli elementi che costituiscono l’ambiente educativo.
- Gli arredi devono essere ergonomici, adattabili alle misure del singolo bambino che non è una categoria burocratica ma un individuo con esigenze soggettive.
- Gli spazi devono essere quanto più naturali o naturalizzati perché la stimolazione sensoriale svolge un ruolo fondamentale nel processo di crescita e di apprendimento.
- L’utilizzo di tutti gli spazi sviluppa autonomia, autocontrollo e stimola il movimento, primo portatore di benessere.

Non possiamo indicare soluzioni per la progettazione a prescindere dalla realtà locale (che non è solo fisica ma anche la somma del complesso delle relazioni sociali e della voglia di cambiare) ma possiamo indicare una matrice di “*elementi da considerare*” o “*cose da non dimenticare*”¹¹⁹ per modificare lo spazio scolastico ricordando l’insegnamento del Maestro Loris Malaguzzi: “l’ambiente è il terzo maestro”.

119 Proponiamo una matrice rielaborata dagli studi del gruppo “The Third Teacher+”: <http://thethirdteacherplus.com/aboutus> e della loro proposta “79 WAYS YOU CAN USE DESIGN TO TRANSFORM TEACHING + LEARNING”: https://upload01.uocslive.com/ISTE/ISTE2021/PROGRAM_SESSION_MODEL/HANDOUTS/113782035/TheThirdTeacher_79WaysYouCanDesignToTransformTeachingLearning.pdf

Un esempio concreto

Scuola primaria “Rino Sorio” di Mussoi (BL)

Abstract

Vogliamo chiudere il nostro testo raccontando un esempio concreto, in divenire come tutti i processi partecipativi, per far conoscere gli esiti di un viaggio nello spazio dei bambini. Presenteremo tutte le tappe, dalla formazione alle prime realizzazioni, per vedere come questo sia possibile. In questo capitolo riassumeremo i principi sviluppati nel cap. 8 e li vedremo applicati a un caso specifico, includendo schede tecniche illustrative di alcune installazioni.

A concrete example

Primary School “Rino Sorio” Mussoi (BL)

Abstract

In this chapter we will present several real examples in progress, like all participatory processes, to share the results of a journey into children’s space. We will put forward all the stages, from teacher training to the first steps of realization to illustrate how this is possible. We will summarize the principles of participation, developed in chapter 8 and we will see them applied to specific case, including illustrative technical sheets of some installations.

1. Le premesse

I bambini hanno le idee chiare. Per stare bene chiedono un ambiente accogliente e stimolante. Chiedono di essere ascoltati e presi in considerazione, di essere co-protagonisti del cambiamento, alternare il lavoro in aula con attività outdoor, di stare bene con i compagni e gli insegnanti.

Sono naturalmente abituati a colonizzare gli spazi. Talvolta gli adulti se ne accorgono e inizia un percorso di riqualificazione del cortile scolastico. Un percorso lungo e affascinante che mette in gioco le persone, le idee e l'intera comunità.

Ciò può accadere perché ci sono scuole consapevoli, genitori entusiasti, amministrazioni coraggiose, comunità generose. Da ciascuno di questi soggetti può partire l'idea, ognuno può iniziare il percorso ma, alla fine, si lavorerà tutti insieme e ogni attore dovrà diventare a sua volta consapevole, entusiasta, coraggioso e generoso.

Il primo passaggio è quindi il coinvolgimento di tutti gli attori. Prima ancora dei bambini perché se non si realizza un'alleanza tra gli adulti è inutile e illusorio pensare di avviare un progetto di trasformazione partecipata degli spazi scolastici.

Nel corso degli anni abbiamo sviluppato un insieme di strumenti che ci possono aiutare a verificare se esistono le condizioni per avviare il processo. Fondamentale è la condivisione con gli insegnanti. Da loro dipende il successo del progetto e devono essere coinvolti sin dall'inizio. A questo primo passaggio segue una fase di analisi preliminare che può essere guidata da semplici strumenti, che mettiamo a disposizione e che possono essere autonomamente applicati.

1. *Verifica della disponibilità al cambiamento.* La modifica degli spazi di apprendimento è un'operazione che necessita la condivisione con la comunità educante. La volontà di innovare gli spazi può essere verificata con alcune semplici domande: una check-list che può essere utilizzata come punto di partenza da ciascun componente della comunità scolastica (dirigenti, insegnanti, personale ATA) e può essere distribuita anche ai genitori e agli altri soggetti interessati per la compilazione.¹²⁰
2. *Analisi fisica degli spazi.* Un sopralluogo guidato può fornire le informazioni di base sulla scuola interessata e introdurre i partecipanti all'analisi quantitativa e qualitativa degli spazi fisici. Può essere redatta anche da terzi rispetto all'istituzione scolastica (promotori dell'iniziativa, amministrazioni comunali, agenzie sanitarie, etc.): un vademecum per gli elementi di partenza da non

¹²⁰ Scheda 1.1 Verificare le condizioni per modificare gli ambienti di apprendimento (vedi appendice al cap. 14)

tralasciare.¹²¹

3. *Rilievo di punti forti e punti deboli.* Una scheda per valutare il cortile della scuola come “*Buon spazio per giocare e imparare*”: dev’essere compilata primariamente da chi opera nella scuola anche se può essere utilizzata da soggetti esterni alla scuola consapevoli delle caratteristiche qualitative che uno spazio ludico-didattico dovrebbe avere.¹²²
4. Ulteriori informazioni sugli spazi scolastici possono essere assunte, senza la necessità di compilare un rapporto, dalle schede predisposte sulle loro caratteristiche. Queste riassumono requisiti che deve avere uno spazio scolastico: ingressi, servizi, spazi outdoor e indoor.

Fare squadra: gruppo di Stakeholder

1. Nel momento in cui si decide di procedere con il progetto è fondamentale riunire attorno al tavolo, forti dell’analisi preliminare, i principali soggetti che saranno coinvolti. Indispensabile, naturalmente, l’istituzione scolastica. Poi l’amministrazione comunale, anche in quanto proprietaria dello stabile. Quindi eventuali associazioni o altre istituzioni interessate come, per esempio, i dipartimenti di promozione della salute delle aziende sanitarie locali. Infine i responsabili della progettazione. Ognuno di questi soggetti rappresenta esigenze, competenze, aspettative specifiche:
2. Gli insegnanti e i collaboratori scolastici. Sono i principali protagonisti che dovranno implementare il modello e operare direttamente con i bambini mettendo in conto di riflettere e modificare la loro relazione con lo spazio, *terzo educatore* (L. Malaguzzi), e la didattica. Il progetto è sempre di plesso, mai di singole classi; solo la collaborazione di tutti può realizzare un progetto per tutti. Essenziale è che il progetto faccia parte del PTOF e che i collaboratori scolastici siano coinvolti, non solo per il loro rapporto diretto con i bambini, ma anche per modificare il loro sistema di gestione della struttura.
3. L’istituzione scolastica. Dirigenti, personale ATA, rappresentanti dei genitori e ogni altro soggetto direttamente coinvolto con i bambini e con il funzionamento del plesso. Dovranno garantire che il progetto non incontri ostacoli e permettere il sereno lavoro di tutti i soggetti coinvolti.
4. L’amministrazione comunale. Politici e organi tecnici devono condividere

121 Scheda 1.2 Scheda rilievo spazi della scuola – OUTDOOR e 1.3 Tabella di valutazione della giocabilità per aree di gioco e cortili della scuola (vedi appendice al cap. 14)

122 Scheda 1.4 Scheda rilievo punti forti e punti deboli (vedi appendice al cap. 14)

gli obiettivi e la modalità progettuale che, nel modello partecipativo, implica tempi distesi e soluzioni imprevedibili. Si tratta di un cambio di prospettiva (di paradigma) nella gestione e organizzazione degli spazi scolastici: il processo partecipativo diventa occasione di apprendimento e di capacitazione che potrà migliorare l'efficacia dell'azione amministrativa. La collaborazione con gli uffici tecnici dovrebbe essere continua per prevenire gli ostacoli che naturalmente possono insorgere quando si propongono soluzioni originali. L'amministrazione comunale deve inoltre impegnarsi a dar corso al progetto definendo tempi di attuazione e garantendo gli investimenti necessari.

5. Altre Istituzioni coinvolte. Le istituzioni sovracomunali svolgono essenzialmente un ruolo di supporto, di rete, all'interno delle loro competenze, ma possono essere anche promotori e direttamente coinvolte nel processo. Tale è il ruolo delle Aziende Sanitarie, soprattutto dei Dipartimenti di Prevenzione che ben comprendono come il fine del progetto è la promozione della salute e del benessere dei bambini e degli insegnanti.
6. Associazioni. Tutti coloro che operano nel territorio possono contribuire sia portando le loro specifiche conoscenze sia mettendosi a disposizione per la fase realizzativa. La comunità scolastica è, prima di tutto, una comunione di cittadinanza attiva che coopera per il bene comune.
7. I Progettisti. Il compito classico dei progettisti è l'ideazione creativa, la verifica tecnica e la compatibilità economica dei progetti. Il tecnico progetta, dirige, organizza e controlla l'intera opera. Spesso allestisce l'area scegliendo gli arredi dai cataloghi, alcuni molto ricchi e politicamente corretti, perché ciò sembra corrispondere alla regola dell'arte. Un bravo architetto costruisce giardini belli.
8. In MovingSchool21, gli architetti hanno altri compiti. Sono direttamente coinvolti nel processo di partecipazione alla progettazione e non semplici interpreti, se sono sufficientemente intraprendenti, dei desiderata della scuola. Per noi gli attori, dai docenti ai bambini, dai genitori alla comunità, dall'amministrazione agli altri tecnici, hanno un ruolo decisivo nel processo della pianificazione e progettazione e portano nel progetto non solo i loro desideri ma le loro intelligenze. Ciò vale soprattutto per la progettazione orientata al movimento degli spazi interni ed esterni nelle scuole. Gli architetti coinvolti progettano collegando il lavoro dei destinatari alle le norme di sicurezza nelle varie fasi costruttive e nell'esercizio dell'opera secondo le normative tecniche adeguate. Un buon architetto progetta e costruisce cortili intelligenti.

Riteniamo indispensabile formalizzare questa collaborazione con la stesura di una convenzione che fissi i termini e gli impegni che ciascuno si assume per garantire la riuscita del progetto anche per sottrarsi alle variabili (cambio del personale, mutamenti politici, ...) che possono, purtroppo, far naufragare un progetto per motivi esterni alla scuola.

Gli attori a Mussoi

Nel caso della scuola primaria “Rino Sorio” di Belluno, frazione Mussoi, che racconteremo in questo capitolo, i soggetti coinvolti sono stati:

- Insegnanti. Tutti gli insegnanti hanno attivamente partecipato coinvolgendo nel progetto il personale che si è susseguito in questi anni e aggiornando i genitori sul lavoro svolto. All'interno del gruppo docente è stata individuata una referente del progetto che ha tenuto insieme le esigenze di tutti con un valido lavoro di coordinamento.
- Collaboratori scolastici. Preziosa è stata la collaborazione del personale non docente che si è sentito coinvolto e ha partecipato attivamente anche alla formazione. Questo aspetto, assolutamente originale, ha modificato anche il rapporto tra personale docente e non docente e tra i bambini e “*il bidello Francesco*” che è diventato un punto di riferimento per tutti lavori di trasformazione: se sai cosa stai facendo collabori, aiuti e supporti.
- L'amministrazione scolastica. Pur nel susseguirsi dei dirigenti, l'amministrazione scolastica è sempre stata disponibile a supportare il lavoro di tutti, superando anche le barriere di una burocrazia a volte troppo ingessata se non ostativa.
- L'amministrazione comunale di Belluno. Il progetto è diventato patrimonio dell'amministrazione perché condiviso completamente con tutte le sue articolazioni. L'assessore ha partecipato ad alcune fasi della formazione promuovendo poi l'esperienza in altre scuole del comune. L'ufficio tecnico si è messo a disposizione realizzando anche lavori di trasformazione interna proposti dagli insegnanti con la supervisione dei tecnici di MS21.
- L'ULSS 1 Dolomiti, attraverso il suo dipartimento di prevenzione, è stato il promotore dell'iniziativa, inserita in un progetto che coinvolgeva altri tre plessi scolastici della provincia di Belluno. Oltre ad aver promosso il progetto lo ha inserito nelle buone pratiche di promozione della salute e ha coinvolto in tutta la formazione propri operatori che hanno acquisito le competenze per operare con un elevato grado di autonomia nelle scuole. Alcuni operatori

hanno anche affiancato il team di MS21 nella conduzione dei laboratori di ascolto e interazione con i bambini.

- **Genitori.** La loro partecipazione è fondamentale, in particolar modo nella fase realizzativa. Nella presentazione del progetto abbiamo lanciato una call, chiedendo ai genitori di contribuire alla fase realizzativa mettendo a disposizione tempo e competenze. È nata una squadra che nel tempo si è consolidata.
- **Associazioni.** Il progetto iniziale è stato finanziato dall'Associazione LILT all'interno delle proprie strategie di promozione della salute e di prevenzione. Altre associazioni hanno dichiarato la propria disponibilità a contribuire alla fase realizzativa.
- **Team MS21.** La squadra di MS21 si avvale di contributi multidisciplinari. Al progetto hanno partecipato docenti e pedagogisti, esperti in discipline sportive e artigiani, un architetto, un botanico e un medico. Ognuno con specifiche competenze ma abituati a contaminarle operando in maniera trasversale.

2. Il progetto partecipato

Il punto cardine: gli insegnanti

Gli insegnanti hanno un ruolo principale del processo partecipativo. Sono i primi protagonisti del processo di trasformazione degli spazi. Sono loro che li lavorano e abitano con i bambini ogni giorno, che li stimolano e supportano nell'esplorazione, nelle attività outdoor e nella fase di definizione e di espressione delle proposte. Gli esperti interagiscono con i bambini in un secondo momento. Il ruolo del tecnico, insieme al team, non è interrogare i bambini su “quali giochi volete” ma ascoltarli e dialogare sulle idee che hanno sviluppato.

La formazione degli insegnanti avviene nella scuola oggetto di intervento, si svolge in forma immersiva ed è a carattere prevalentemente laboratoriale.

Il percorso formativo è aperto anche ad altri attori: personale ATA della scuola, rappresentanti dei genitori, referenti dell'ente locale, referenti di associazioni coinvolte.

La formazione.

La formazione agli insegnanti si basa sulla duplice esigenza di introdurli alla teoria e alla pratica dei processi partecipativi con la sperimentazione diretta di metodi e attività che poi verranno realizzate con i bambini. Imparare facendo è un metodo educativo efficace per tutti: non solo “alleggerisce” una giornata intensa di formazione ma è anche estremamente efficace per comprendere e sperimentare il processo partecipativo e riflettere nel corso dell’azione.

Attivare i processi



Foto 1 - Pause Attive

Nel processo di formazione vengono attivate le risorse psicofisiche dei partecipanti e nel contempo viene indicata una precisa metodica; un invito alla comprensione che gioco e movimento sono attivatori delle risorse individuali tanto nei bambini quanto negli adulti. Giochi in cortile, pause attive, momenti di apertura ludico-didattica che intervallano il lavoro d’aula sono una caratteristica della nostra formazione e scandiscono la giornata di lavoro.

Attivare i Ricordi



Foto 2 - Link Infanzia

I partecipanti compiono un “viaggio nella propria infanzia”: quali esperienze affiorano? Sono diverse dalle esperienze che vivono i bambini di oggi? I ricordi variano secondo la provenienza e l’età dei partecipanti: tanto più gli insegnanti sono “anziani” tanto più le loro esperienze, di compagnia e di spazio del gioco sono estese. La stessa strategia può essere utilizzata per superare le resistenze di altri adulti: far ricordare loro come giocavano e quanto hanno perso di quelle esperienze i giovani d’oggi.

Il Cortile: uno strumento educativo e didattico

L’esperienza personale, richiamata e mai sopita, è un buon metro per iniziare a osservare lo spazio del cortile e verificarne l’adeguatezza al gioco vivendolo come fanno ogni giorno i bambini. Il gioco, anche per gli adulti, è un elemento fondamentale per comprendere le potenzialità educative e didattiche dello spazio. Un aspetto che viene sottolineato e praticato nell’approccio di MS21. Si comprende come la trasformazione del cortile non sia un semplice ri-arredo degli spazi ma sia finalizzato ai principi di educazione all’aperto, natura, movimento, salute e apprendimento. La pratica rafforza concetti e contenuti trattati e permette di continuare, in altra forma, la spiegazione: gli insegnanti vengono divisi in gruppi e guidati nell’osservazione da un tutor. L’obiettivo è conoscere il cortile esplorandolo con

i sensi, analizzando gli elementi naturali e artefatti e individuando i punti forti e i punti deboli. Soprattutto quest'ultima esperienza fa capire come esistono luoghi più o meno attrattivi e che alcuni di essi possono presentare contemporaneamente limiti e potenzialità.

Esplorazione sensoriale



Foto 3 – Esplorazione

Ogni cortile può essere “giocato”, ogni suo elemento può essere una risorsa. L'uso consapevole degli spazi trasforma limiti e vincoli in opportunità. Ciò si scontra con un malinteso concetto di sicurezza, indotto dall'applicazione di punti di vista estranei allo sviluppo delle competenze di rischio dei bambini. Occorre sperimentare attività per migliorare l'uso degli spazi con finalità educative e didattiche. Un gioco senza una “sfida” controllata dalle proprie capacità non è soltanto noioso ma è anche didatticamente inutile. Gli insegnanti sperimentano diverse modalità di esplorazione e di analisi dello spazio del loro cortile attraverso esperienze ludico-motorie e sensoriali. Si lavora singolarmente e in gruppo percependo l'ambiente come individui e come comunità (vedere, annusare, sentire, toccare) superando gli stereotipi della fruizione immediata. I bambini sviluppano infatti una sensibilità degli spazi affatto diversa da quella degli adulti: non solo perché manca loro la mediazione culturale, ma anche perché sono molto legati alla “materia” dei luoghi (foglie, terra, sassi, ...).

Ad una prima esplorazione sensoriale per percepire l'ambiente come individui e come comunità (vedere, annusare, sentire, toccare) segue un'attività esplorativa guidata, con mappa, fogli per prendere appunti, scheda dei punti forti e punti deboli da segnalare con le carte verdi e rosse e da fotografare con fotocamera digitale o smartphone.

Punti forti e punti deboli



Foto 4 - Ricognizione giardino



Foto 5 – Mappa

L'analisi del cortile della scuola aiuta a superare gli stereotipi e favorisce la creatività e l'elaborazione di proposte per un cortile "intelligente". Questo lavoro di gruppo è tanto più efficace quanto più si è esplorato lo spazio in maniera non convenzionale, quanto più lo si è "sperimentato". Vengono così individuati i "punti forti" e i "punti deboli" nella mappa del cortile realizzando una carta tematica con inserimento di bandierine rosse e verdi accompagnata da poster con la descrizione dei punti segnalati. Gli insegnanti notano che le parti del cortile non vengono più identificate secondo il concetto della "comodità" ma delle "opportunità". Ciò è reso esplicito dalla rilevazione che molti spazi sono contemporaneamente "forti" e "deboli" perché è la natura dello spazio a comprendere più potenzialità. Un esempio sono i luoghi "nascosti" (angoli, aree cieche, siepi): i bambini amano spazi chiusi dove nascondersi ma gli adulti temono che ciò impedisca una vigilanza continua. Compito del progettista è comporre queste due esigenze. Questa esperienza verrà poi proposta dagli insegnanti ai bambini osservandoli e invitandoli a esprimersi sullo spazio che utilizzano.

Osservare i bambini

Gli insegnanti hanno sperimentato il gioco come strumento didattico ed educativo e hanno utilizzato direttamente le metodologie di analisi dello spazio proposte. Queste attività sono propedeutiche all'osservazione dei bambini in giardino – dinamiche di gioco, di relazione e di sperimentazione degli spazi – utilizzando le schede fornite come guida per l'osservazione.

Usare lo spazio



Foto 6 - il gioco

Gli insegnanti hanno ampliato le occasioni di gioco e le attività in giardino -giochi con i cinque sensi, collaborativi (esempio paracadute), in movimento durante la ricreazione, la pausa dopo pranzo, le lezioni fuori almeno una o due volte la settimana. Osservare e mappare dove vanno i bambini, cosa fanno, quali sono i loro posti preferiti, quali fanno più paura o vengono evitati ha offerto un materiale prezioso di riflessione. È un'attività fondamentale perché si affina lo sguardo, il modo di osservare e annotare i comportamenti che solitamente vengono dati per scontati senza individuarne le specifiche motivazioni. Ci si rende conto che tali comportamenti non sono casuali ma obbediscono a una logica che deve essere individuata e compresa. Spesse volte giochi apparentemente caotici hanno invece precise regole date tra pari. Osservare i bambini è individuare la ricchezza delle loro azioni.

Analizzare lo spazio, rappresentarlo e comunicarlo

Ciò che si è scoperto viene rappresentato, comunicato e condiviso. La mappatura è un ulteriore passo verso la consapevole colonizzazione dello spazio fisico. I bambini, con la gradualità dell'età, sono chiamati a rappresentare le loro esperienze. Vengono suggerite delle modalità di rappresentazione senza limitare la libertà espressiva degli "esploratori".

Questi passi sono una guida, un vademecum che può essere integrato, modificato o implementato a seconda della situazione contingente. Importante è documentare le esperienze che costituirà lo sfondo all'attività ideatrice dei bambini e fornirà ai tecnici lo strumento di comprensione di come i bambini leggono lo spazio del giardino. È una fase fondamentale: la nostra esperienza ci ha insegnato che più approfondita è questa "esplorazione generatrice" e più le proposte escono dalla

Esplorazione sensoriale



Foto 7 - l'esplorazione

L'esplorazione dello spazio è una tappa fondamentale per la sua conoscenza. I bambini sviluppano rapporti complessi e non esclusivamente utilitaristici con lo spazio che li circonda: rilevare queste conoscenze significa, ancora una volta, fissare e descrivere comportamenti "naturali". L'esplorazione aumenta la consapevolezza che i bambini hanno dello spazio che li circonda e sarà determinante per l'evoluzione del progetto: una buona fase esplorativa significa sempre una buona fase propositiva che sfugge agli stereotipi e introduce elementi di originalità al progetto legandosi all'essenza dello spazio. Sono state quindi proposte una serie di attività, collegate anche al curriculum didattico.

consueta analisi quantitativa più si esce dagli stereotipi.

Analizzare lo spazio



Foto 8 - il gioco

I bambini parlano e descrivono i loro giochi in giardino. Il panorama è variegato: correre, giocare a nascondino, saltare con la corda, inventare storie e trasformarsi in personaggi fantastici. I giochi più interessanti sono legati all'ambiente, alla terra, alla natura e ai suoi ospiti. Lo scavo, attività che ritroviamo spesso tra i bambini, fa emergere reperti archeologici e pietre preziose. Le api, con il loro volo da fiore in fiore, danno vita ad una danza ritmata. I bambini l'hanno chiamata Danza delle api. Un rituale che hanno inventato e che ripetono nel loro piccolo spazio verde in completo accordo tra di loro. Una coreografia in piena armonia.



Foto 9 - l'esplorazione

Le attività di osservazione, mappatura e rappresentazione sono inserite nella programmazione didattica: opportunità importante per applicare il metodo dell'“imparare facendo” e per svolgere “compiti autentici” rispettando i tempi dei bambini. Interessante è la stagione (o le stagioni) in cui queste esperienze si dipanano; non perché l'uso del cortile sia subordinato alla stagionalità ma perché stagioni diverse suggeriscono stimoli diversi. Nel caso in esame l'intervallo ritenuto più efficace è stato definito in circa due mesi ma, mentre la fase di osservazione diventerà oggetto di discussione nel successivo incontro, le esperienze di analisi e mappatura potranno proseguire anche in seguito.

Le idee prendono corpo

Dare corpo alle idee: attività creativa nella quale gli insegnanti si cimentano in un workshop di progettazione. Vengono costruiti dei plastici del giardino che rappresentano le loro idee sul suo uso attraverso giochi da loro inventati, che ritengono adatti al loro spazio e alle sue potenzialità. Fanno cioè un'esperienza che poi riproporranno ai bambini: ideazione, rappresentazione, costruzione e installazione. Un gioco deve rispondere a un'esigenza – *ideazione*, deve essere immaginato – *rappresentazione*, deve essere concretizzato in tre dimensioni – *costruzione* e deve trovar posto nello spazio – *installazione*. Questo metodo è efficace perché porta il bambino (e l'insegnante prima di lui) a riflettere sul gioco e sulla sua realizzabilità. Non si chiede mai a un bambino “che gioco vorresti” ma “cosa ti piacerebbe fare” e lo si invita a trovare una soluzione al suo desiderio.

Tempesta d'idee



Foto 10 - il plastico delle maestre

Dalla mappa dei vincoli e delle opportunità e dalla riflessione sui criteri per creare uno spazio per giocare e imparare, nascono intuizioni e si sviluppano idee per la trasformazione del cortile. Le mani, il tatto, la vista, stimolati da materiali di riciclo, rivestono un ruolo importante nel dare corpo alle idee: nascono soluzioni inaspettate, evoluzioni di pensieri appena abbozzati. Il risultato è un compendio di 'possibilità', stimoli motori, elementi naturali, angoli tranquilli, percorsi avventurosi...

Foto 11 - I plastici dei bambini

I bambini realizzano i plastici dopo aver fatto esperienza di e nello spazio, giocando, esplorando, osservando, modificando attraverso le loro narrazioni e invenzioni: lo hanno abitato. Alcuni plastici sono il risultato di un'attività di gruppo, altri sono individuali, altri di classe. I più piccoli esprimono desideri di natura, acqua, gioco con elementi naturali, tane, ma anche arrampicare e stare sugli alberi. I più grandi amano il movimento, la sfida, ma anche spazi per stare all'aperto oltre la ricreazione. Emergono anche proposte di installazioni polifunzionali.

Dall'ideazione al disegno e dal disegno al plastico: la modellazione tridimensionale pone al bambino la questione della realizzazione dell'idea pensata, estremamente libera, e disegnata, che già pone i primi problemi di costruzione. Il bambino si trova davanti al problema di "come" fare le cose e tende a concentrarsi sulla realizzabilità. Spesso trasforma l'idea iniziale o l'abbandona per una soluzione più concreta.

Tempesta d'idee

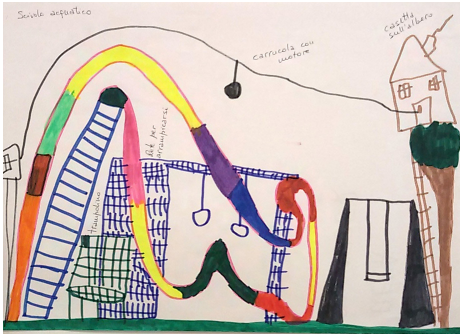


Foto 12 - il disegno

Il disegno, esprime il desiderio di poter fare esperienze di gioco in situazioni dinamiche e avventurose: scivolare, dondolare, saltare, arrampicare, misurarsi con le proprie forze, guardare il mondo dall'alto.



Foto 13 - il plastico

Il plastico da concretezza alle idee attraverso un ambiente che offre più stimoli: dalla parete per arrampicare con prese e corde, al ponte tibetano e a un percorso di tronchi che diventano anche sedute per un'aula all'aperto, o un luogo dove parlare e stare insieme.

Un altro aspetto ugualmente importante è quello collaborativo: mentre il disegno è libero e fondamentalmente singolare, il plastico necessita della collaborazione dei compagni e della discussione su ciò che si costruisce. Il nostro indirizzo prevede infatti che i plastici vengano prioritariamente realizzati per "area" del giardino e non siano giochi isolati, avulsi dal contesto. Troveremo quindi diorami che comprendono più giochi e li mettono in relazione tra loro.

Tempesta d'idee



Foto 14 - Plastico condiviso



Foto 15 - Plastico condiviso dei bambini

Le attività tipiche dell'infanzia troveranno una implementazione in attrezzatura affatto scontate, il bambino inserirà nella sua idea la narrazione (il gioco dei bambini è uno sfondo alla narrazione), le proposte saranno ricche e originali. La partecipazione non è consultazione ma la risposta a un'esigenza precisa. Non ci stupisce che, dopo l'analisi degli spazi e dei giochi, i bambini (proposte comuni in tutti i nostri progetti) chiederanno capanne, labirinti e arrampicate ma anche tavoli e sedie per fare lezione, spazi per nascondersi, aree di tranquillità e relax.

Tempesta d'idee



Foto 16 - Plastico

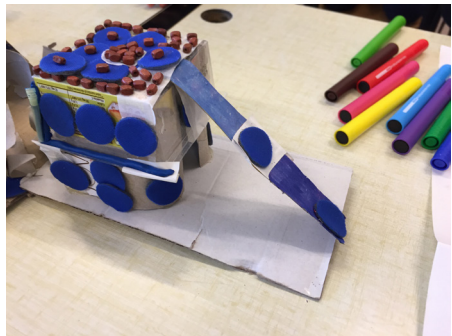


Foto 17 - Plastico

3. L'ascolto

Il processo viene guidato dagli insegnanti, formati e accompagnati da MS21,

nelle rispettive classi e tra le classi della scuola. Gli esperti supportano la scuola con incontri di aggiornamento delle attività svolte dando suggerimenti o indicazioni utili al lavoro e incontrano i bambini dopo la fase ideativa che prende corpo con i plastici. Il principio è che i bambini vedano gli esperti esterni come coloro i quali ascolteranno le loro idee e a cui spiegheranno come le hanno sviluppate: sarà questa la base per la progettazione e trasformazione del giardino.

La scelta di affidare agli insegnanti, adeguatamente formati, il processo di esplorazione, analisi, critica e ideazione ha tre specifici obiettivi:

1. coinvolgere tutta la scuola e non soltanto una o più classi con l'esperto esterno che conduce tutto il processo (come è avvenuto e spesso avviene): il giardino è per tutti e di tutti!

2. Rispettare il ruolo dell'insegnante e il suo rapporto privilegiato con gli alunni lasciando a ciascuno la scelta delle modalità più efficaci, anche in relazione al gruppo classe, e dei tempi più distesi e liberi possibile.

3. Far sì che gli insegnanti apprendano o consolidino un metodo di lavoro che vede i bambini costruttori del loro sapere e che potrà essere utilizzato in altri contesti e altri tempi. Il progetto originario può essere adattato, modificato e implementato negli anni a venire. Importante è che vi sia consapevolezza del ruolo dell'ambiente come terzo educatore e che la scuola, tutta, sia in grado di cogliere tutte le opportunità offerte da un'organizzazione flessibile di tempi e spazi.

Racconto delle idee, modifiche, proposte elaborate dai bambini – ascolto e interazione

Gli esperti ascoltano i bambini di ogni classe e si fanno spiegare i plastici prodotti facendo sintesi grafica in tempo reale di tutte le proposte. Scopo dell'ascolto è prestare la necessaria attenzione a ogni proposta facendosi spiegare come è nata e si è sviluppata. Non viene espresso alcun giudizio ma si ragiona sulle esigenze di gioco e sulla loro soddisfazione. Dopo l'ascolto e l'interazione con l'esperto si chiede ai bambini, con il supporto delle insegnanti, di lavorare in classe a gruppi con l'ausilio di una scheda-guida¹²³ per riflettere sulle proposte fatte e per affinarle. È importante, e sarà la linea guida di tutto l'incontro, che i bambini capiscano che il plastico non è la fase finale del lavoro ma è il punto di partenza per "ragionare" sulle proposte verificandone l'attuabilità.

123 Scheda "Progettiamo il nostro giardino"

Laboratorio di ascolto



Foto 18 - Plenaria – i bambini raccontano

Queste prime valutazioni favoriscono il confronto all'interno del gruppo e guidano i bambini alla formulazione di giudizi motivati. Gli esperti MS21 elaborano una sintesi tematica di giochi e delle schede raccolte in vista dell'incontro plenario.

Elaborazione delle priorità e cartellone con lista interventi/installazioni

Dopo la fase di ascolto il team di MS21 stila un elenco delle proposte aggregandole ove possibile; molte di queste sono categorizzabili (si pensi alle capanne, cassette, castelli etc.). Ulteriore attenzione viene posta alle idee rilevate nei momenti di riflessione per assicurare la possibilità di giocare e di proporre giochi per ogni età e verificare quali sono gli interessi comuni a tutti i bambini e quelle specifiche per un singolo gruppo. L'elenco così affinato viene diviso in "spazi" che corrispondono ad attività specifiche:

- Spazi chiusi: in cui l'attività è di nascondimento o legata a funzioni "tranquille" che richiedono ripari
- Spazi di relax/arte: spazi di rilassamento, di attività scolastiche o deputati alle espressioni artistiche. Tipicamente sono indicati anche per le attività didattiche curricolari.
- Spazi naturali: dedicati ad elementi e installazioni naturali nelle sue diverse

forme

- Spazi di movimento: dove si può giocare liberamente con elementi semplici e multifunzionali. L'installazione è un pretesto e non è collegata a fini specifici.
- Spazi di sfida: dove si svolgono attività di gioco legati alla sfida, anche individuale, e al confronto.

Le proposte selezionate



Foto 19 – Poster

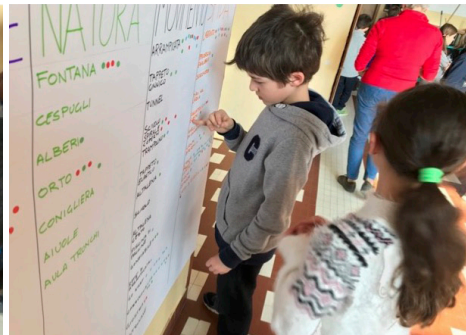


Foto 20 - Poster

Selezione delle proposte e definizione delle priorità

La fase di scelta, in un processo di partecipazione, non deve essere confusa con una forma di voto democratico. Almeno non nella sua accezione tradizionale. Si avvicina invece ai principi della democrazia deliberativa.¹²⁴ Non c'è un ordine di classifica, non ci sono vincitori e sconfitti. Tutte le proposte meritano attenzione e hanno pari dignità: si stabilisce esclusivamente un ordine di realizzazione. Si sceglie da “dove partire”. Questo consente ai bambini di esprimere liberamente le loro preferenze e consolida l'idea che il progetto può variare nel tempo: altri giochi possono essere introdotti, altre priorità seguite, magari per fattori contingenti. Tutto si può fare, stabiliamo come e quando farlo.

124 “... l'essenza della democrazia non consiste nella conta dei voti tra posizioni precostituite, secondo il principio di maggioranza, o nella negoziazione tra interessi dati, ma nella discussione fondata su argomenti (deliberation, in inglese) tra tutti i soggetti coinvolti dal tema sul tappeto. Le numerose esperienze pratiche che si richiamano alla democrazia deliberativa si fondano perciò su due pilastri: da un lato l'uso del confronto argomentato, dall'altro l'inclusione di tutti gli interessi e i punti di vista che sono toccati dall'oggetto della discussione. La democrazia deliberativa è, quindi, una forma di democrazia partecipativa, ma i suoi contorni sono più circoscritti e più definiti. Esclude la pura e semplice azione di pressione dei movimenti o delle associazioni sulle istituzioni (che invece la democrazia partecipativa sembrerebbe ammettere) e pretende che tra i diversi punti di vista si instauri un confronto dialogico”. L. Bobbio, Dilemmi della democrazia partecipativa. in “Democrazia e diritto” n.4/2006.

La scelta



Foto 21 - Poster – preferenze



Foto 22 - Poster – sintesi preferenze

La modalità di espressione delle preferenze segue questi principi: a ogni bambino vengono consegnati tre bollini colorati. Il colore dipende dalle classi per individuare come si distribuiscono le preferenze a seconda dell'età. Ogni bambino può quindi esprimere fino a tre preferenze e scegliere se concentrarle in una unica o distribuirle tra più proposte. Il “successo” del metodo si misura osservando che i bambini, a differenza di come ci si immagina, non sono legati al concetto di vittoria: spesso preferiscono giochi che non hanno proposto loro. Questo concetto, perfettamente compreso dai bambini (a differenza degli adulti), fa sì che si verifichino scelte attente e motivate. Sono in grado, quindi, di uscire dalla logica competitiva per entrare in quella collaborativa (mentre indicano le loro preferenze possono e devono discutere) e questa è una grande vittoria. L'assistenza degli adulti, in questa fase, è estremamente delicata e non devono in alcun modo interferire con queste scelte.

Dalle proposte al progetto: discussione in classe

In tempo reale il team MS21 stila un elenco individuando i giochi, solitamente una decina, cui sono state date più preferenze. L'elenco così stilato può essere integrato dal team, interpretando i desideri dei bambini, per assicurare che siano rappresentati tutti gli spazi. Questo elenco, non in ordine di preferenza viene comunicato ai bambini in plenaria - in tempo reale, e viene consegnato ai “rappresentanti di classe” per la fase successiva. Questa attività si svolge in classe con l'ausilio della Scheda “Progettiamo il nostro giardino” (seconda parte) che invita i bambini a riflettere sulle condizioni che renderanno possibile realizzare il gioco. Il lavoro verrà svolto dagli stessi gruppi che hanno redatto la scheda precedente.

Chi, come, dove e quando



Foto 23 - Scheda



Foto 24 - Plenaria finale

Anche in questo caso si guidano i bambini a una maggior consapevolezza del processo che condurrà al risultato finale risaltando la centralità del loro apporto e delle loro valutazioni.

Un'ultima riunione in plenaria chiude la giornata con la condivisione dei risultati ascoltando le impressioni degli altri adulti presenti: la dirigenza scolastica, l'amministrazione comunale e gli altri enti coinvolti, i rappresentanti dei genitori. A loro viene chiesto un impegno alla realizzazione del progetto.

4. Il progetto

Dalle idee alla restituzione tecnica

Alla base del progetto tecnico vi è l'ascolto dei bambini ma anche la valutazione del loro lavoro a partire dagli elaborati di analisi fino alle scelte condivise della fase di ascolto e interazione. In particolare vengono analizzate le scelte in rapporto all'età dei bambini sia rispetto alle preferenze sia rispetto ai successivi confronti con l'aiuto delle schede-guida. Questo consente di verificare come si siano distribuite le scelte, di ipotizzare un uso o un interesse prevalente per un'età specifica e decidere l'articolazione della soluzione tecnica da proporre in relazione alla complessità e al tempo di esecuzione.

Viene quindi redatto un report dettagliato dell'attività¹²⁵ e un progetto tecnico.

125 Link www.movingschool21.org/report_Mussoi

tivo di testare i giochi e la corrispondenza del progetto, può durare un biennio.¹²⁶

Lavorare con i genitori: fare comunità

Un aspetto particolarmente rilevante è la formazione di adulti che possono continuare l'opera di costruzione anche dopo l'intervento del tecnico esperto. I genitori in questo hanno un ruolo fondamentale: partecipano attivamente alla vita della scuola e sono i primi ambasciatori dei principi educativi che stanno alla base del progetto e della sua realizzazione.

Una chiamata alla partecipazione avviene durante la presentazione pubblica del percorso progettuale, ma anche la attraverso la diffusione di una scheda di adesione/partecipazione nella quale si chiede la disponibilità di tempo, materiali e competenze che possono essere messe al servizio di tutti.¹²⁷ Un esperto, con le necessarie competenze tecniche, coordina il lavoro dei volontari che avviene in orario extrascolastico ed è responsabile dei laboratori di costruzione che, per loro stessa conformazione, non fanno parte dell'orario e delle responsabilità dell'istituzione scolastica e non sono soggette alla normativa di sicurezza sui luoghi di lavoro. Lo stesso esperto dichiarerà poi la conformità delle installazioni alla normativa¹²⁸.

Dalla nostra esperienza possiamo affermare che non è importante che tutti i genitori partecipino alla realizzazione (sarebbe anche molto complicato): generalmente si forma un nucleo motivato in grado di coinvolgere anche altri genitori e di condividere l'esperienza. Il gruppo originario spesso tende a seguire le trasformazioni anche dopo che i loro figli passano ad altra scuola.

Lavorare con i bambini: Sicurezza e manualità

Anche i bambini possono/devono partecipare alla costruzione: in questo caso i laboratori avvengono in ambito scolastico e sono condotti sempre da un tecnico esperto. Talvolta i bambini partecipano anche in orario extrascolastico assieme ai loro genitori che se ne assumono la responsabilità. A Mussoi i bambini hanno partecipato ai lavori di dipintura e costruzione di installazioni sia in orario scolastico che extrascolastico. Qui come altrove non sono mai stati registrati infortuni nemmeno di lieve entità.

L'esperto che conduce i laboratori deve essere adeguatamente formato e competente per l'utilizzo degli attrezzi e la gestione della sicurezza durante le fasi di

¹²⁶ Negli ultimi due anni la pandemia ha sostanzialmente impedito la prosecuzione di molti dei progetti avviati soprattutto per l'impossibilità di accedere alla struttura scolastica da parte degli adulti

¹²⁷ Scheda volontari Mussoi

¹²⁸ Cap. 9

lavoro. Non vi sono particolari limiti alle attrezzature che possono essere utilizzate sempre che siano adeguate all'età dei bambini e si creino le condizioni di utilizzo in sicurezza. Essendo responsabilità dell'adulto esperto non diamo regole definite ma suggerimenti dati dall'esperienza:

1. Condizioni di lavoro

a) è necessario che l'ambiente sia tranquillo e i bambini sappiano cosa faranno

b) si lavora in piccoli gruppi, sempre misti. Il numero di bambini è definito in relazione al lavoro e alle attrezzature utilizzate. Per alcuni strumenti il rapporto adulto/bambini è di 1 a 2 (strumenti da taglio), altri lavori invece possono essere condotti con gruppi più numerosi (dipingere, spostare oggetti, posizionare elementi etc.)

c) quando un bambino lavora gli altri non devono intervenire ma assisterlo: non si mette mai mano all'attrezzo che sta usando un altro e si rispetta la sua area di lavoro

d) i pesi si spostano sempre assieme, mai da soli (nell'esempio dei pallet, due bambini possono spostare in sicurezza un elemento)

e) ogni elemento non utilizzato deve essere sempre fuori dall'area di lavoro e messo in sicurezza (per esempio un pallet deve essere disteso e non lasciato in verticale)

f) quando un attrezzo non viene utilizzato deve essere riposto ordinatamente. Se sono elettroutensili la corrente o la batteria deve essere staccata

g) ogni bambino deve indossare abiti adeguati. Vestiti che si possano sporcare o strappare, guanti da lavoro e occhiali se necessari, niente collanine o accessori pendenti

h) deve essere sempre presente un adulto di supporto

i) dopo ogni sessione di lavoro si deve fare un debriefing chiedendo ai bambini com'è stata l'esperienza e come migliorarla

h) alla chiusura del cantiere tutto deve essere riordinato e messo al suo posto e si deve controllare che non ci siano rifiuti o elementi abbandonati (attrezzi, ferramenta, colori, pennelli sporchi - vanno puliti - etc.)

2. Attrezzature

a) i bambini possono generalmente utilizzare, previa spiegazione, tutti gli utensili manuali se le condizioni di lavoro al punto 1 sono rispettate (esclusi cutter, scalpelli, mazzette e utensili simili)

b) tutti i bambini possono liberamente dipingere. Occorre tener conto che alcuni prodotti (tipo gli impregnanti e i biocidi in genere) non devono mai essere utilizzati dai bambini. Per i prodotti chimici fare sempre riferimento alla scheda di sicurezza del prodotto che deve essere sempre disponibile in caso di incidente o contaminazione

c) i bambini possono utilizzare anche molti elettro-utensili dopo averli provati con l'adulto esperto. Sono preferibili utensili a batteria di ottima qualità ma occorre tener conto del loro peso e delle condizioni di lavoro. La sostituzione di punte, inserti o lame deve essere fatta dall'adulto responsabile.

I) Trapani avvitatori: possono essere usati da tutti a patto che siano forniti di frizione da regolare a seconda dell'età del bambino per evitare torsioni del polso

II) Levigatrici orbitali e rotorbitali: possono essere usate da tutti i bambini

III) seghetti alternativi: possono essere usati dai bambini più grandi esclusivamente sotto la diretta supervisione dell'adulto

IV) NON possono essere mai utilizzati dai bambini quegli elettro-utensili taglienti con elementi di lavoro esposti: seghe circolari, seghe a gattuccio, fresatrici etc.

6. Le realizzazioni: schede tecniche illustrative¹²⁹

Alcune realizzazioni semplici ed economiche, che possono essere realizzate in poche ore e danno immediata soddisfazione. Inoltre possono essere replicate anche dai genitori in autonomia dopo le prime realizzazioni con l'esperto.

¹²⁹ I dettagli tecnici sui materiali da utilizzare per alcuni giochi e attrezzature descritte sono riportati in allegato in calce al capitolo.

GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA CHECKLIST DI COSTRUZIONE E SICUREZZA

N.B. le valutazioni soggettive vanno a da una (* = facile/basso) a tre stelle (***) = difficile/alto) in relazione alle abilità necessarie alla realizzazione

Intestazione: titolo o nome della struttura indicano la denominazione dell'attrezzatura come deve essere comunicata agli utilizzatori e agli operatori. È importante che ognuno identifichi ogni struttura in maniera univoca. Eventualmente definire un codice che consentirà di associare alle varie installazioni le schede o le certificazioni dei materiali.

SEZIONE DESCRITTIVA

A. Descrizione: descrizione del gioco e delle sue principali caratteristiche costruttive

B. Esempi: disegni, foto “as built”, progetti della struttura

C. Realizzazione: è la prima fase di analisi delle operazioni che portano (o hanno portato¹³⁰) alla realizzazione del gioco. Considera almeno le fasi di costruzione e di finitura, chi le effettua (anche in relazione all'età dei bambini) e le difficoltà presunte o rilevate.

D. Principi educativi: consideriamo esperienza ludica come stimolo educativo. È bene sottolineare gli aspetti attesi e progettati per verificarne poi l'efficacia e rimarcare come il gioco venga sempre considerato nella sua complessità. Ad esempio, con la struttura realizzata, ci aspettiamo di favorire:

- a. Movimento ed equilibrio
 - b. Condivisione degli spazi di incontro
 - c. Utilizzare materiali di recupero
 - d. Stimolare la creatività
 - e. ...

E. Stimoli didattici: come il gioco può essere integrato nella didattica per sviluppare temi specifici fino alla considerazione della struttura all'utilizzo alternativo all'aula tradizionale. Immaginare come la struttura possa supportare le materie curriculari ci invita a reinventare le “lezioni” nelle varie discipline. Ad esempio:

- a. Scienze naturali
- b. Abilità manuali

¹³⁰ La scheda deve essere intesa come analisi preliminare alla costruzione ma deve essere aggiornata e verificata al termine della realizzazione secondo i principi dell'As Built

- c. Arte
- d. Ecologia
- e.

F. Stimoli motori: Il gioco libero e non strutturato stimola il movimento e la salutogenesi. È preferibile immaginare le dinamiche del gioco sia per creare alternative (nel caso si progettino più installazioni è auspicabile che interessino più competenze motorie) sia per prevedere possibili ricadute sulla sicurezza: Ad esempio:

- a. Salire, scendere, saltare
- b. Sedersi, sdraiarsi
- c. Correre
- d. Arrampicare
- e.

SEZIONE COSTRUTTIVA

G. Struttura: Materiali principali utilizzati, specifiche normative, quantità necessarie in rapporto al progetto, reperibilità e costo presunto

H. Finitura: materiali di finitura analizzati come sopra

Note: Attenzione ad elementi specifici integrati o intorno alla struttura. Ad esempio:

- a. Piante e compatibilità con i bambini
- b. Lavorazioni che non possono fare i bambini o gli adulti non specializzati
- c. ...

CHECKLIST SICUREZZA

Q. Gioco: elementi considerati ai fini della sicurezza. I riferimenti sono i paragrafi della norma UNI EN 1176:2018 ed è possibile inserire datagli costruttivi significativi. Gli elementi da considerare sono:

- a. Struttura
- b. Materiali
- c. Finiture
- d. Altri elementi significativi

Z. Stabilità della struttura: indicare le verifiche fatte ai fini della sicurezza strutturale in relazione alla forma e geometria dei materiali, posa, ferramenta utiliz-

zata. Gli elementi da considerare sono la possibilità di:


- a. Crollo
- b. Ribaltamento
- c. Distacchi di parti

R Utilizzo: le caratteristiche del gioco suggeriscono comportamenti che possono costituire rischi che devono essere considerate affinché non si trasformino in pericoli. Cosa ci aspettiamo nella dinamica del gioco. Ad esempio:

- a. Cadute
- b. Intrappolamenti
- c. Ferite da elementi incoerenti

O. Ispezioni: la programmazione delle ispezioni è relativa alla complessità del gioco e alle problematiche che possono presentarsi. Alle ispezioni seguono le manutenzioni necessarie (ordinarie, correttive e straordinarie) che è bene indicare per definire chi se ne può occupare.

LEGEN DA	Rif	Categoria	ID	Verifica	Descrizione	Rif. Norma EN 1176/1	
	Z	Stabilità	Gli elementi da considerare in relazione ai rischi di stabilità della struttura sono: il pericolo di crollo, di ribaltamento e gli eventuali distacchi. Gli elementi da valutare a seconda della struttura devono essere identificati e analizzati mediante le seguenti procedure. I risultati devono essere inseriti, se necessario, nella relazione a lavori ultimati.				
			COLL	Collaudo	Collaudo in opera alternativo al calcolo. Per collaudo si intende prova della struttura e dei suoi componenti in relazione alla resistenza statica mediante carichi, spinte e trazioni orizzontali e verticali, torsioni.		
			CAL	Calcolato	Struttura Calcolata. La verifica deriva da un calcolo strutturale che può essere di tipo analitico e/o tabellare. Per questo tipo di verifiche occorrono adeguate competenze tecniche.		
			PRO	Progetto	Valutazione in fase di progetto. La verifica dipende da precise scelte progettuali che devono essere giustificate ed esplicitate. Tipicamente si tratta di vincoli sul posizionamento, sulla scelta dei materiali e sulla modalità di installazione.		
			MAN	Manutenzione	Piano di manutenzione. Elementi di sacrificio o elementi lesionati di cui si può ragionevolmente prevedere il distacco devono essere individuati e segnalati nel fascicolo di manutenzione per la corretta cura.		
	R	Utilizzo	I pericoli legati all'utilizzo devono essere valutati in relazione al gioco e sono: geometria (accessibilità, altezza massima da terra e area di rispetto), rischi di intrappolamento, di caduta e di elementi che possono procurare lesioni. Gli elementi valutati possono essere descritti nella relazione a lavori ultimati.				
			COL CAL PRO MAN	Elemento da valutare	Verifiche come sopra		
			SI	Rischio Presente	Specificare Provvedimenti		
			NO	Rischio Assente	Non necessita di verifica valutazione		

Gioco		Capanna						
A. Descrizione		Capanna/rifugio facilmente realizzabile e aggregabile per la realizzazione di un villaggio/castello/fortezza o qual che si vuole. Creazione di un ambiente/sistema gestibile autonomamente dai bambini.						
B. Esempi								
C. Realizzazione		Costruzione: facilmente realizzabile con l'aiuto di adulti e bambini della primaria		Difficoltà	**			
		Finitura: eventuale dipintura applicabile da bambini di qualsiasi età		Difficoltà	*			
D. Principi Educativi		1 Rispetto (dell'ambiente, della struttura)	3	Auto-regolazione nella condivisione dello spazio				
		2 Cura (dell'ambiente, della struttura)	4	Responsabilità (controllo e piccole riparazioni)				
E. Stimoli Didattici		1 Spazio per laboratori destinati a piccoli gruppi	3	Riparo in ambiente protetto				
		2 Spazio di gioco libero trasparente / controllabile	4	Condivisione tra pari				
F. Stimoli Motori		1 Entrate e Uscire	3	Piccole manutenzioni				
		2 Animazione di spazi avventurosi	4	Equilibrio, salto				
Materiali Necessari				Specifica	Reperibilità	Prezzo		
G. Struttura		1 Pallet di recupero	EPAL Tipo 1		**	**		
		2 Piastre di assemblaggio 135°			*	**		
		3 Assi di legno			*	**		
H. Finitura/Accessori		1 Vernici e Impregnanti			*	**		
		2 Teli PVC per il tetto			***	**		
Check Sicurezza								
Q. Gioco		Struttura	Vita Nominale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
		Materiali	Struttura	Legno	Specie	Abete		
			Assemblaggio	Viti	Classe di Servizio			
		Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE		
		Altri Elementi		-		-		
Z. Stabilità		Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
				X COLL	X COLL	X PRO		
			Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
				X COLL	X COLL	-	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture			
				X COLL	X Col	X MAN		
		Note						
R. Utilizzo		Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	Area di Rispetto	> 1500 mm	
		Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
				-	-	-	X PRO	-
			Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
				-	-	-	-	-
		Ferite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate		
				X NO	X NO	X SI	X MAN	-
		Note	Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività					
O. Ispezioni		Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
		Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
		Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni				
		Fascicolo di Manutenzione	Consegnato in data xx/xx/xxxx					

Le capanne ottagonali sono strutture semplici che non necessitano di particolari attenzioni riguardo la sicurezza. La stabilità delle pareti e del tetto può essere verificata con semplici collaudi a spinta e a trazione. I fissaggi tra le pareti e delle travi del tetto devono resistere a tali collaudi e verificati periodicamente così come verificati devono essere eventuali distacchi (ispezione mensile). Non sono soggette a ribaltamento per il peso proprio in rapporto alla geometria (larghezza minore dell'altezza) e non vi sono rischi di intrappolamento e di cesoiamento. Le sporgenze perimetrali delle travi devono essere arrotondate. L'accesso deve essere aperto. Nel caso le capanne vengano collegate per realizzare un villaggio/fortino/castello deve essere verificata a collaudo la stabilità della stazionata. La struttura è classificata come Facilmente Accessibile.

Gioco Punkina

A. Descrizione		Panca/giocabile di forma ondulata per sedersi, giocare o inventare usi alternativi.						
B. Esempi								
C. Realizzazione		Costruzione: semplice ma che necessita dell'intervento di adulti per la struttura				Difficoltà	**	
		Finitura: assi di legno inchiodate, possono essere fissati da bambini della primaria				Difficoltà	**	
D. Principi Educativi		1	Libertà, inventiva per utilizzi alternativi	3	Stimolo per l'utilizzo attivo			
		2	Condizione della struttura	4	Responsabilità (controllo, cura e piccole riparazioni)			
E. Stimoli Didattici		1	Controllo della struttura	3	Inclinazione, concavità e convessità			
		2	Seduta per aula didattica	4				
F. Stimoli Motori		1	Equilibrio	3	Piccole manutenzioni			
		2	Correre, saltare, stendersi	4	Utilizzo libero non prefissato			
Materiali Necessari				Specifica		Reperibilità	Prezzo	
G. Struttura		1	Pallet	EPAL tipo 1 e CP		"	"	
		2	Pannelli da armatura			"	"	
		3	Tavole per la seduta			"	**	
H. Finitura/ Accessori		1	Non necessaria					
		2					-	
Check Sicurezza								
Q. Gioco		Struttura	Vita Nominale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
		Materiali	Struttura	Legno	Specie		Durabilità	
			Assemblaggio	Viti e Chiodi	Classe di Servizio	-		
		Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE		
		Altri Elementi		-		-		
Z. Stabilità		Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
				-	-	-	X COLL	
			Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
				-	-	-	-	
			Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
			-	-	-	X COLL		
		Note						
R. Utilizzo		Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	60 cm	Area di Rispetto	> 1500 mm
		Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
				-	-	X	PRO	-
			Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
				-	-	-	X	PRO
			Perite	Casciamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
			-	-	-	X	PRO	-
		Note	Nessun pericolo di utilizzo					
O. Ispezioni		Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
		Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
		Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni				
		Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx				

Le panchine ondulato, come altre installazioni che servono essenzialmente per sedersi, sono escluse dalla verifica ai sensi della normativa delle attrezzature di gioco. Tuttavia, per forma, dimensione e articolazione sono (fortunatamente) attrezzature giocabili. La stabilità è assicurata da opportuni fissaggi e non sono soggette, per il peso e la geometria (altezza minore della larghezza), al rischio di ribaltamento. La verifica della stabilità e dei fissaggi è affidata al collaudo post realizzazione anche in relazione all'affollamento. Essendo una struttura facilmente accessibile con rischio di caduta deve essere assicurata un'altezza massima di 60 cm. se installata su superfici rigide (età > 3 anni) o morbide (età < 3 anni). Per evitare il pericolo di intrappolamento di piedi e gambe la distanza tra le assi di seduta deve essere minore di 3 cm. Non si segnalano rischi relativi a sporgenze.

Gioco Percorso di Tronchi

A. Descrizione	Percorso di tronchi infissi nel terreno a diverse altezze e diversi allineamenti						
B. Esempi							
C. Realizzazione	Costruzione: scavo e posa delle sezioni di tronchi da parte di adulti e bambini					Difficoltà	*
D. Principi Educativi	Finitura: non necessaria				Difficoltà	-	
E. Stimoli Didattici	1 Libertà, inventiva	3	Flessibilità (usi alternativi, ludici, didattici)				
F. Stimoli Motori	2 Rispetto (compagni impegnati nel percorso, turno)	4					
G. Struttura	1 Possibilità di realizzare aule all'aperto	3	Inventare (giochi, storie)				
H. Finitura/Accessori	2 Misurare, contare	4					
I. Materiali Necessari	1 Equilibrio, camminare sospesi	3	Saltare				
J. Check Sicurezza	2 Salire e scendere	4	Sfida individuale				
K. Materiali Necessari			Specifica	Reperibilità	Prezzo		
L. G. Struttura	1 Sezioni di tronco di risulta			*		*	
M. H. Finitura/Accessori	2 Elementi di sacrificio facilmente sostituibili						
N. H. Finitura/Accessori	2 Eventuale trattamento parte interrata						**
O. Check Sicurezza							
P. Q. Gioco	Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4	Durabilità	
Q. Gioco	Materiali	Struttura	Legno	Specie		Durabilità	
R. Gioco	Finiture	Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-		
S. Gioco	Altri Elementi	-	-	Direttiva	-		
T. Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
U. Z. Stabilità			X MAN	-	-		
V. Z. Stabilità		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
W. Z. Stabilità			X COLL	-	-		
X. Z. Stabilità		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
Y. Z. Stabilità			-	-	-	X MAN	
Z. Z. Stabilità	Note						
AA. R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto	> 1500 mm
AB. R. Utilizzo	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
AC. R. Utilizzo			X PRO	X PRO	X PRO	X SI	-
AD. R. Utilizzo		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
AE. R. Utilizzo			-	-	-	X PRO	-
AF. R. Utilizzo		Fenite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	-
AG. R. Utilizzo			-	-	-	X MAN	-
AH. R. Utilizzo	Note	Nessun pericolo di utilizzo					
AI. O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
AJ. O. Ispezioni	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
AK. O. Ispezioni	Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni				
AL. O. Ispezioni	Fascicolo di Manutenzione	Consegnato in data xx/xx/xxxx					

I percorsi di tronchi sono realizzabili in autoconstruzione con materiali di recupero. Non sussistono pericoli di crollo ma esclusivamente di ribaltamento che possono essere causati da insufficiente infissione nel terreno o da marcescenza del tronco. Nel primo caso occorre prevedere una profondità di posa adeguata (> di 1/3 dell'altezza del tronco) e sottoporre comunque a collaudo per le spinte laterali la struttura. Nel secondo caso si può provvedere al trattamento della parte infissa o alla sua periodica sostituzione. Normalmente la struttura presenta punti di attacco ad altezza minore di 60 cm, per cui deve essere considerata facilmente accessibile. Per bambini di età inferiore ai 3 anni nessun tronco dovrebbe essere più alto di 40 cm fuori terra. Parti lesionate devono essere sostituite e gli spigoli vivi eliminati. Fratture nel tronco sono ammesse se inferiori a 3 cm. Nel caso i tronchi vengano accostati lo spazio tra essi dev'essere riempito di materiale sfuso (ghiaia) per evitare pericoli di intrappolamento del piede/gamba.

Gioco Percorso – Passerella

A. Descrizione		Aggregazione di sedute su pallet con elementi di collegamento per percorsi di equilibrio. Il sistema di base è liberamente configurabile e ampliabile con il tempo.					
B. Esempi							
C. Realizzazione		Costruzione: semplice ma che necessita dell'intervento di adulti per la struttura				Difficoltà	*
D. Principi Educativi		1 Rispetto (compagni impegnati nel percorso, turno)		3	Varietà (piani di appoggio a livello diverso)		
		2 Libertà (luogo di riunione e di attività libera)		4			
E. Stimoli Didattici		1 Possibilità di creare aule all'aperto		3			
		2 Percorsi avventurosi, animati		4			
F. Stimoli Motori		1 Salire e scendere		3	Stare in equilibrio		
		2 Saltare		4			
Materiali Necessari					Specifica	Reperibilità	Prezzo
G. Struttura		1 Pallet	EPAL Tipo 1			**	-
		2					-
		3					-
H. Finitura/Accessori		1 Vernici				*	***
		2					
Check Sicurezza							
Q. Gioco		Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4	
		Materiali	Struttura	Legno	Specie		Durabilità
			Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-	
		Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE	
		Altri Elementi	-	-	-	-	
Z. Stabilità		Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento	
				X COL	X PRO	X COL	
			Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento	
				-	-	-	
			Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	
				X COLL	-	X PRO	
		Note					
R. Utilizzo		Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto
		Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto
				X PRO	X PRO	-	XPRO - -
			Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/ gamba
				-	-	-	X PRO - -
			Ferite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate
				-	-	-	X MAN - -
		Note	Nessun pericolo di utilizzo				
O. Ispezioni		Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
		Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori			
		Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni			
		Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx			

Le panchine costruite con i pallet, come altre installazioni che servono essenzialmente per sedersi, sono escluse dalla verifica ai sensi della normativa delle attrezzature di gioco. Tuttavia, con opportune articolazioni possono diventare attrezzature giocabili. La stabilità è assicurata da opportuni fissaggi e non sono soggette, per il peso e la geometria (altezza minore della larghezza), al rischio di ribaltamento. La verifica della stabilità e dei fissaggi è affidata al collaudo post realizzazione anche in relazione all'affollamento. Essendo una struttura facilmente accessibile con rischio di caduta deve essere assicurata un'altezza massima di 60 cm. se installata su superfici rigide (età > 3 anni) o morbide (età < 3 anni). I collegamenti di equilibrio tra le varie piattaforme (che possono essere assemblate in maniera differente) può essere realizzato con assi, travi e pali incastrati tra la parte superiore e la base dei pallet (altezza massima 7,8 cm.). Tra una piattaforma e le altre vi deve essere uno spazio maggiore di 150 cm.

Gioco Totem																																																					
A. Descrizione	Costruzione di una seduta collettiva con elementi decorativi scelti, assemblati e colorati dai bambini.																																																				
B. Esempi	 																																																				
C. Realizzazione	Costruzione: semplice ma che necessita dell'intervento di adulti per la struttura Difficoltà * Finitura: decorabili e verniciabili da bambini a partire dalla scuola dell'infanzia Difficoltà **																																																				
D. Principi Educativi	<table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>Libertà (incontro e attività libere)</td> <td>3</td> <td>Possibilità di segnare il territorio</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Cura (della struttura)</td> <td>4</td> <td>Creazione di punti di ritrovo</td> </tr> </table>	1	Libertà (incontro e attività libere)	3	Possibilità di segnare il territorio	2	Cura (della struttura)	4	Creazione di punti di ritrovo																																												
1	Libertà (incontro e attività libere)	3	Possibilità di segnare il territorio																																																		
2	Cura (della struttura)	4	Creazione di punti di ritrovo																																																		
E. Stimoli Didattici	<table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>Possibilità di creare aule all'aperto</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Stimolare la creatività</td> <td>4</td> <td></td> </tr> </table>	1	Possibilità di creare aule all'aperto	3		2	Stimolare la creatività	4																																													
1	Possibilità di creare aule all'aperto	3																																																			
2	Stimolare la creatività	4																																																			
F. Stimoli Motori	<table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>Salire e scendere</td> <td>3</td> <td>Sedersi</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Saltare</td> <td>4</td> <td></td> </tr> </table>	1	Salire e scendere	3	Sedersi	2	Saltare	4																																													
1	Salire e scendere	3	Sedersi																																																		
2	Saltare	4																																																			
Materiali Necessari	<table border="0"> <tr> <th></th> <th></th> <th>Specifica</th> <th>Reperibilità</th> <th>Prezzo</th> </tr> <tr> <td rowspan="3">G. Struttura</td> <td>1</td> <td>Pallet</td> <td rowspan="3">EPAL Tipo 1</td> <td rowspan="3">**</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">H. Finitura/Accessori</td> <td>1</td> <td>Pezzi di legno di risulta</td> <td>Direttiva 2009/48/CEE</td> <td>*</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Vernici</td> <td></td> <td>***</td> </tr> </table>			Specifica	Reperibilità	Prezzo	G. Struttura	1	Pallet	EPAL Tipo 1	**	2		3		H. Finitura/Accessori	1	Pezzi di legno di risulta	Direttiva 2009/48/CEE	*	2	Vernici		***																													
		Specifica	Reperibilità	Prezzo																																																	
G. Struttura	1	Pallet	EPAL Tipo 1	**																																																	
	2																																																				
	3																																																				
H. Finitura/Accessori	1	Pezzi di legno di risulta	Direttiva 2009/48/CEE	*																																																	
	2	Vernici		***																																																	
Check Sicurezza																																																					
Q. Gioco	<table border="0"> <tr> <td>Struttura</td> <td>Vita Normale</td> <td>< 10</td> <td>Classe Utilizzo</td> <td>3/4</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Materiali</td> <td>Struttura</td> <td>Legno</td> <td>Specie</td> <td></td> <td>Durabilità</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Assemblaggio</td> <td>-</td> <td>Classe di Servizio</td> <td>-</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Finiture</td> <td>Decorazione</td> <td>Vernici</td> <td>Direttiva</td> <td>2009/48/CE</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Altri Elementi</td> <td></td> <td>-</td> <td></td> <td>-</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4			Materiali	Struttura	Legno	Specie		Durabilità			Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-			Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE			Altri Elementi		-		-																			
Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4																																																	
Materiali	Struttura	Legno	Specie		Durabilità																																																
	Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-																																																	
Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE																																																	
Altri Elementi		-		-																																																	
Z. Stabilità	<table border="0"> <tr> <td rowspan="4">Rischi</td> <td>Crollo</td> <td>Materiali</td> <td>Fissaggi</td> <td>Affollamento</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-</td> <td>X PRO</td> <td>-</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ribaltamento</td> <td>Geometria</td> <td>Peso</td> <td>Vento</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Distacchi</td> <td>Raccordi</td> <td>Parapetti</td> <td>Rotture</td> <td>Verificare Elementi Decorativi</td> <td></td> </tr> <tr> <td>X COLL</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>Direttiva 2009/48/CEE</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="6">Note</td> </tr> </table>	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento			-	X PRO	-		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento			-	-	-		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	Verificare Elementi Decorativi		X COLL	-	-	Direttiva 2009/48/CEE		Note																			
Rischi	Crollo		Materiali	Fissaggi	Affollamento																																																
			-	X PRO	-																																																
	Ribaltamento		Geometria	Peso	Vento																																																
		-	-	-																																																	
Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	Verificare Elementi Decorativi																																																	
	X COLL	-	-	Direttiva 2009/48/CEE																																																	
Note																																																					
R. Utilizzo	<table border="0"> <tr> <td>Installazione</td> <td>Accessibilità</td> <td>Facilmente acc.</td> <td>Altezza da terra</td> <td><600 mm</td> <td>Area di Rispetto</td> <td>> 1500 mm</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Rischi</td> <td>Caduta</td> <td>Area Impatto</td> <td>Superficie</td> <td>Altezza Critica</td> <td>Area di Rispetto</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Intrappolamento</td> <td>Testa e Collo</td> <td>Vestiti/capelli</td> <td>Corpo</td> <td>Piede/gamba</td> <td>Dita</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>X PRO</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ferite</td> <td>Cesoiamento</td> <td>Ostacolo</td> <td>Sporgenze</td> <td>Parti lesionate</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>X MAN</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td colspan="7">Note Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività</td> </tr> </table>	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto	> 1500 mm	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto			-	-	-	-		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita		-	-	-	X PRO	-	Ferite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate			-	-	-	X MAN	-	-	Note Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività						
Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto	> 1500 mm																																															
Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto																																																
		-	-	-	-																																																
	Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita																																															
		-	-	-	X PRO	-																																															
Ferite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate																																																	
	-	-	-	X MAN	-	-																																															
Note Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività																																																					
O. Ispezioni	<table border="0"> <tr> <td>Ispezione Visiva</td> <td>Quotidiana</td> <td>Controllo da parte dei bambini e degli operatori</td> </tr> <tr> <td>Ispezione Funzionale</td> <td>Mensile</td> <td>Controllo da parte degli operatori</td> </tr> <tr> <td>Ispezione Generale</td> <td>Annuale</td> <td>Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni</td> </tr> <tr> <td>Fascicolo di Manutenzione</td> <td></td> <td>Consegnato in data xx/xx/xxxx</td> </tr> </table>	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori	Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni	Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx																																								
Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori																																																			
Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori																																																			
Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni																																																			
Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx																																																			
<p>Una piattaforma/panchina costruita con il pallet. L'elemento decorativo verticale è inventato e dipinto dai bambini utilizzando ritagli di legno. Se la piattaforma è a un'altezza inferiore ai 60 cm. è considerato facilmente accessibile. Dal punto di vista della sicurezza è necessario provvedere a opportuni fissaggi sia della struttura sia degli elementi decorativi, per questi ultimi verificare la resistenza allo strappo se di dimensioni inferiori ai 31,7 mm. Assicelle possono essere messe tra un asse e l'altro per evitare i problemi di intrappolamento piede/gamba se si ritiene tale rischio significativo in relazione agli utenti. Essendo una struttura facilmente accessibile con rischio di caduta deve essere assicurata un'altezza massima di 60 cm. se installata su superfici rigide (età > 3 anni) o morbide (età < 3 anni).</p>																																																					

Gioco Percorso Sensoriale

A. Descrizione		Realizzazione di vasche per il contenimento di elementi sfusi con tessitura, consistenza e impatto sensoriale differente liberamente aggregabili per organizzare percorsi sensoriali da sperimentare a piedi nudi. Il gioco varia in continuazione essendo le vasche riempibili al momento.					
B. Esempi		 					
C. Realizzazione		Costruzione: semplice ma che necessita dell'intervento di adulti per l'assemblaggio			Difficoltà	*	
D. Principi Educativi		Finitura: i materiali vengono posizionati e scelti dai bambini			Difficoltà	*	
		1	Rispetto (compagni impegnati nel percorso, turno)	3	Organizzare percorso e riempimento		
		2	Sperimentare, esplorare con i sensi	4	Riporre i materiali dopo il gioco		
E. Stimoli Didattici		1	Riconoscere i diversi materiali	3	Descrivere, nominare, le sensazioni / emozioni		
		2	Ascoltare il proprio corpo	4			
F. Stimoli Motori		1	Stimolare la sensibilità dei piedi e delle mani	3	Cambiare il ritmo		
		2	Seguire un percorso	4			
Materiali Necessari					Specifica	Reperibilità	Prezzo
G. Struttura		1	Piavole di legno multistrato		CarPly	*	***
		2	Mezzi tondi in legno autoclavato			*	***
		3					
H. Finitura/Accessori		1	Materiali sfusi vari			*	*
		2					
Check Sicurezza							
Q. Gioco							
Struttura		Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
Materiali		Struttura	Legno	Specie		Durabilità	
		Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-		
Finiture		Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE		
Altri Elementi			-		-		
Z. Stabilità							
Rischi		Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
		-	-	X PRO	-	-	
Ribaltamento		Geometria		Peso	Vento		
		-	-	-	-		
Distacchi		Raccordi		Parapetti	Rotture		
		-	-	-	-		
Note							
R. Utilizzo							
Installazione		Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto	> 1500 mm
Rischi		Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
		-	-	-	-	-	-
Intrappolamento		Testa e Collo		Vestiti/capelli	Corpo	Piade/gamba	Dita
		-	-	-	-	-	-
Perite		Cesotramento		Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
		X PRO	-	-	-	X MAN	-
Note		Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività					
O. Ispezioni							
Ispezione Visiva		Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
Ispezione Funzionale		Mensile	Controllo da parte degli operatori				
Ispezione Generale		Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni				
Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx					

Un percorso sensoriale si può realizzare con vasche di opportune dimensioni (almeno 40X40 cm) da riempire con materiali sfusi. Lo stimolo sensoriale si realizza se calpestate a piedi nudi e, in aggiunta, a occhi chiusi. Per questo motivo il pericolo è limitato alla consistenza del materiale di riempimento, che non deve ferire o infastidire il bambino, e alla conformazione dei bordi di contenimento che devono essere arrotondati (suggeriamo di usare gli economici mezzi pali da staccionata). Le vasche possono essere facilmente spostate e posizionate anche su superfici rigide: in questo caso suggeriamo di fissare dei piedini alle basi per evitare il pericolo di schiacciamento delle dita durante il gioco o il posizionamento. Dopo l'uso vanno svuotate e ripulite per evitare ogni rischio di mazzescaenza degli elementi naturali utilizzati.

Gioco		Sentiero					
A. Descrizione	Utilizzare scarti di legno, fette di tronchi, rami, pietre per realizzare percorsi variabili e modificabili a piacere o per percorsi fissi.						
B. Esempi	 						
C. Realizzazione	Costruzione: utilizzo di materiale di recupero, unica lavorazione è affettare i tronchi	Difficoltà	*				
	Finitura: vernice colorata utilizzabile da bambini di ogni età	Difficoltà	*				
D. Principi Educativi	1 Sostenibilità (uso materiali di recupero)	3	Flessibilità (usi alternativi, ludici, didattici)				
	2 Rispetto (compagni impegnati nel percorso, turno)	4					
E. Stimoli Didattici	1 Giocare con forme e colori	3	Stimolare la creatività				
	2 Inventare nuovi giochi	4					
F. Stimoli Motori	1 Affrontare percorsi articolati	3	Stare in equilibrio				
	2 Saltare	4					
Materiali Necessari		Specifica	Reperibilità	Prezzo			
G. Struttura	1 Fette di tronchi		"	"			
	2 Sassi arrotondati		"	"			
	3 Assi e pezzi di legno		"	"			
H. Finitura/ Accessori	1 Vernici		"	"			
	2 Un carretto da giardino per deposito e trasporto		"	**			
Check Sicurezza							
Q. Gioco	Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
	Materiali	Struttura	-	Specie	-	Durabilità	-
		Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-		
	Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE		
	Altri Elementi	-	-	-	-		
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
		-	-	-	-		
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
		-	X PRO	X PRO	-		
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
		-	-	-	X MAN		
	Note						
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<600 mm	Area di Rispetto	> 1500 mm
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
		-	-	X PRO	X PRO	X PRO	-
		Intrappiamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
		-	-	-	-	-	-
		Perite	Cescioiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
		-	-	-	-	X MAN	-
	Note	Nessun pericolo di utilizzo					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
	Ispezione Generale						
	Fascicolo di Manutenzione	Consegnato in data xx/xx/xxxx					

I percorsi con fette di tronchi sono facilmente realizzabili in autocostruzione con materiali di recupero e liberamente posizionabili su qualsiasi superficie. Non sussistono pericoli di crollo ma esclusivamente di ribaltamento che possono essere causati da un errato rapporto tra altezza dell'elemento e superficie d'appoggio. Come indicazione generale si suggerisce di utilizzare sezioni di altezza minore al raggio del tronco. Il gioco presenta elementi di altezza minore di 60 cm, per cui deve essere considerato facilmente accessibile. Per bambini di età inferiore ai 3 anni nessun tronco dovrebbe essere più alto di 30 cm fuori terra. Parti lesionate devono essere sostituite e gli spigoli vivi eliminati. Fratture nel tronco sono ammesse se inferiori a 3 cm. Oltre ai tronchi possono comporre i sentieri anche sassi arrotondati o piatti, tavole di legno o altri elementi naturali stabili sul piano orizzontale e non scivolosì.

Gioco		Tronky					
A. Descrizione	Giocare con tronchi d'albero posati a terra o rialzati su supporti in legno o intrecciati tra loro. Possibilmente utilizzare tronchi naturali le cui torsioni o storcimento costituiscono ulteriori stimoli.						
B. Esempi							
C. Realizzazione	Costruzione: legno di recupero in tronchi di adeguata sezione e lunghezza	Difficoltà	-				
	Finitura:	Difficoltà	-				
D. Principi Educativi	1 Rispetto (per i compagni impegnati nel gioco)	3	Sostenibilità, dare valore ai materiali di recupero				
	2 Sperimentare, affrontare una difficoltà	4	Autoregolazione nel gioco				
E. Stimoli Didattici	1 Possibilità di articolare spazi all'aperto	3	Abitare e trasformare lo spazio				
	2 Esperienze con i sensi (tatto mani e piedi)	4					
F. Stimoli Motori	1 Equilibrio	3	Sfida				
	2 Salto e cadute	4					
Materiali Necessari		Specifica	Reperibilità	Prezzo			
G. Struttura	1 Tronchi e pali		"	"			
	2 Ferramenta per fissaggio del percorso se rialzato		"	"			
	3						
H. Finitura/Accessori	1						
	2						
Check Sicurezza							
Q. Gioco	Struttura	Vita Nominale	< 10	Classe Utilizzo	3/4	Durabilità	-
	Materiali	Struttura	Legname	Specie	Abete		
		Assemblaggio	Acciaio	Classe di Servizio	-		
	Finiture	Decorazione	-	Direttiva	-		
	Altri Elementi		-		-		
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
			X COLL	X COLL	-	-	
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
			X COL	X COL	-	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
			X COLL	-	-	X MAN	
	Note						
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	<100 cm	Area di Rispetto	> 1500 mm
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	Superficie
			X PRO	X PRO	X PRO	X PRO	Erba Sabbia
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
			-	-	-	-	-
		Farite	Cosciumento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
			-	-	X PRO	X MAN	-
	Note	Nessun pericolo di utilizzo					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
	Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni				
	Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx				

Giochi di equilibrio con tronchi naturali di diversa conformazione non presentano pericoli evidenti se si rispettano le prescrizioni generali di sicurezza per le cadute. Il posizionamento deve avvenire esclusivamente su superfici naturali in grado di attenuare l'impatto: erba, sabbia, ghiaia tonda, trucioli o paciamatura. In ogni caso non superare i 60 cm. di altezza di caduta per i bambini al di sotto dei tre anni e per le strutture facilmente accessibili e i 100 cm. per i bambini più grandi: altezze di caduta maggiore sono ammissibili in relazione della superficie d'impatto ma necessitano di una progettazione specifica soprattutto in relazione ai pericoli di intrappolamento che esula dalle competenze degli auto-costruttori. La stabilità strutturale deve essere collaudata mentre il posizionamento riflette le scelte progettuali generali per ciò che riguarda le aree di rispetto e di caduta.

Gioco Pendenti

A. Descrizione	Appendere elementi alle più svariate strutture per animare spazi inutilizzati. Variare i materiali per ottenere diversi stimoli: colori e forme, luci, rumori utilizzando materiale di recupero.					
M. Esempi						
B. Realizzazione	Costruzione: cordini con elementi appesi da realizzare con i bambini			Difficoltà	*	
D. Principi Educativi	Finitura:			Difficoltà	-	
	1	Sostenibilità (Riutilizzi del materiale)	3	Scoprire nuovi posti da allestire		
	2	Sperimentare, manipolare materiale vario	4	Abitare e trasformare lo spazio		
E. Stimoli Didattici	1	Creatività	3	Progettare, costruire oggetti/installazioni		
	2	Osservare l'effetto del clima e del vento	4			
F. Stimoli Motori	1	Fasi costruttive (motricità fine)	3			
	2		4			
Materiali Necessari						
G. Struttura	1	Cordini			*	
	2	Elementi di recupero			*	
	3					
H. Finitura/Accessori	1					
	2					
Check Sicurezza						
Q. Gioco	Struttura	Vita Normale	< 1	Classe Utilizzo		
	Materiali	Struttura	-	Specie	-	
		Assemblaggio	Cordini	Classe di Servizio	-	
	Finiture	Decorazione	-	Direttiva	-	
	Altri Elementi	Fissaggio	Ganci/Moschettoni		-	
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento	
			-	X PROG	-	
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento	
			X PRO	X COLL	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	Distacchi Elementi Decorativi
		-	-	X COL	Direttiva 2009/48/CEE	
	Note					
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	Area di Rispetto	
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	
		-	-	-	-	
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba
		-	-	-	-	Dita
		Fenite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate
		-	-	-	X PRO	X MAN
	Note	Nessun pericolo di utilizzo: verificare il distacco degli elementi a trazione				
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori			
	Ispezione Generale					
	Fascicolo di Manutenzione		Consegnato in data xx/xx/xxxx			

Appendere oggetti agli alberi, ai cespugli o agli elementi architettonici. Decorare reti o altri elementi del giardino non rappresenta alcun pericolo. Le uniche avvertenze ai fini della sicurezza sono la verifica della stabilità del supporto alla trazione ragionevolmente attuata dal bambino, soprattutto se soggetto a pericolo di ribaltamento, e la possibilità di staccare piccoli elementi che possono provocare pericoli se ingeriti: tale verifica va condotta ai sensi della Direttiva 2009/48/CEE.

Gioco		Vasca Verde					
A. Descrizione	Coltivare piante è un'attività che affascina i bambini e produce benefici effetti. La responsabilità di prendersi cura della pianta è profondamente educativa. Le piante di piccole dimensioni, comprese quelle edibili, possono essere coltivate in vasche sopraelevate che posizionate su ogni superficie non sottraendo spazio al giardino.						
B. Esempi							
C. Realizzazione	Costruzione: realizzazione delle vasche con l'aiuto degli adulti					Difficoltà	***
	Finitura: preparazione degli stadi di allestimento e piantagione da parte dei bambini					Difficoltà	*
D. Principi Educativi	1	Rispetto della natura	5	Cura collettiva e cura individuale			
	2	Cura quotidiana e continuativa	4	Cooperazione, partecipazione			
E. Stimoli Didattici	1	Crescita delle piante	3	Piante edibili e ornamentali			
	2	Botanica (forme, colori, habitat)	4	Entomologia			
F. Stimoli Motori	1	Cura continua e manipolazione del terreno	3				
	2	Motricità fine (nella costruzione delle vasche)	4				
Materiali Necessari				Specifica	Reperibilità	Prezzo	
G. Struttura	1	Vasche in legno sopraelevate			-	-	
	2	Eventualmente vasi da posizionare all'interno			-	-	
	3				-	-	
H. Finitura/Accessori	1	Geotessile, drenaggi e terriccio			-	-	
	2	Piante e attrezzi da giardinaggio			-	-	
Check Sicurezza							
Q. Gioco	Struttura	Vita Nominale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
	Materiali	Struttura	Legno	Specie	Abete	Durabilità	-
		Assemblaggio	Viti	Classe di Servizio	-		
	Finiture	Allestimento	Terra	Direttiva	-		
	Altri Elementi	Drenaggi	Geotessile	Drenaggi	Argilla Esp.	Impermeab.	Nylon
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
			X PRO	X COL	-	-	
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
			X PRO	X COL	-	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
			-	-	X MAN		
	Note						
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità		Altezza da terra		Area di Rispetto	
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
			-	-	-	-	-
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
			-	-	-	-	-
		Ferite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
			-	-	-	X MAN	-
	Note	Nessun rischio di utilizzo: il gioco è un "contenitore" di attività					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori				
	Ispezione Generale						
	Fascicolo di Manutenzione						

Attività che non presenta alcun rischio legato al gioco. Verificare la stabilità della vasca in relazione alla possibilità di ribaltamento e la sua adeguatezza a supportare i carichi di esercizio mediante collaudo a spinta e a carico. Le attrezzature per la coltivazione non sono soggette alla verifica secondo la Direttiva 2009/48/CE non essendo giocattoli. Si invita comunque ad acquistare attrezzature da giardino, facilmente reperibili sul mercato, adatte all'uso da parte dei bambini per dimensione e forma.

Gioco		Confini Giocabili					
A. Descrizione	I confini che separano ma uniscono. Possono essere giocati da entrambe le parti con i bambini che interagiscono e cooperano. Possono essere usati come elementi di separazione tra scuole e/o aree di giardino ma possono essere anche utilizzati semplicemente per fornire il gioco frontale.						
B. Esempi							
C. Realizzazione	Costruzione: pallet, pali, pannelli, vasche ed altri elementi realizzati da adulti			Difficoltà	***		
	Finitura: verniciabili e decorabili dai bambini			Difficoltà	-		
D. Principi Educativi	1	Cooperazione	3	Flessibilità, variabilità			
	2	Cura (dell'ambiente, dell'installazione)	4				
E. Stimoli Didattici	1	Creatività	3	Gioco libero			
	2	Sperimentazione	4	Invenzione, narrazione			
F. Stimoli Motori	1	Gioco non strutturato	3				
	2		4				
Materiali Necessari				Specifica	Reperibilità	Prezzo	
G. Struttura	1	Pallet	EPAL Tipo 1			**	*
	2	Pali autoclavati				*	***
	3	Tavole, piani di lavoro e altri accessori				**	*
H. Finitura/Accessori	1	Vernici				*	***
	2						
Check Sicurezza							
Q. Gioco	Struttura	Vita Normale	< 10	Classe Utilizzo	3/4		
	Materiali	Struttura	Legno	Specie	Abete	Durabilità	-
		Assemblaggio	Viti INOX	Classe di Servizio	-		
	Finiture	Decorazione	Vernici	Direttiva	2009/48/CE		
	Altri Elementi		-				
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
			X PRO	X PRO	-		
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
			X COL	-	X PRO		
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
			X PRO	-	-	X MAN	
	Note						
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	< 60 cm	Area di Rispetto	> 1500 mm
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
			-	-	-	-	-
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
			X PRO	X PRO	X PRO	X PRO	X PRO
		Fenite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
			X PRO	-	X PRO	X MAN	-
	Note	Il gioco è un "contenitore" di attività ma verifica di stabilità e intrappolamento					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana		Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
	Ispezione Funzionale	Mensile		Controllo da parte degli operatori			
	Ispezione Generale	Annuale		Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni			
	Fascicolo di Manutenzione	Consegnato in data xx/xx/xxxx					

La verifica della sicurezza deve essere effettuata sulla singola struttura tenendo conto della complessità della sua articolazione. Non possono quindi darsi che indicazioni generali. Verificare la stabilità in relazione al ribaltamento (strutture verticali infisse al terreno), al pericolo di crollo (collaudo con prova di carico) e agli effetti del vento (strutture che possono fare "vela"). Non porre alcun piano orizzontale elemento ad altezza superiore ai 60 cm. da terra. Le medesime avvertenze si possono applicare anche i tavoli auto-costruiti che possono accogliere, inserite nella struttura, attrezzature ludiche come vasche, panni inclinabili, piste e altri giochi.

Gioco Coltivare a terra

A. Descrizione	Piantare e coltivare a terra consente di creare un ambiente naturale vivente continuamente mutabile. Le creazioni di aiuole o di orti non deve necessariamente essere rigida e regolare ma si possono realizzare forme sinuose, strane, articolate.					
B. Esempi						
C. Realizzazione	Costruzione: scavo e cura del terreno			Difficoltà	*	
	Finitura: piante e sementi			Difficoltà	*	
D. Principi Educativi	1	Rispetto della natura	3	Cura collettiva e cura individuale		
	2	Cura quotidiana e continuativa	4	Cooperazione		
E. Stimoli Didattici	1	Crescita delle piante	3	Piante edibili e ornamentali		
	2	Botanica (Orto Sinergico)	4	Entomologia		
F. Stimoli Motori	1	Cura continua e manipolazione del terreno	3			
	2		4			
Materiali Necessari				Specifica	Reperibilità	Prezzo
G. Struttura	1				-	-
	2				-	-
	3				-	-
H. Finitura/Accessori	1	Sementi e piante			*	*
	2	Attrezzi da giardinaggio			*	*
Check Sicurezza						
Q. Gioco	Struttura	Vita Nominale	-	Classe Utilizzo	-	
	Materiali	Struttura	-	Specie	-	Durabilità
		Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-	
	Finiture	Decorazione	-	Direttiva	-	
	Altri Elementi	-	-	-	-	
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento	
		-	-	-	-	
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento	
		-	-	-	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	
		-	-	-	-	
	Note					
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	Area di Rispetto	
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto
		-	-	-	-	-
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba
		-	-	-	-	-
		Perite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate
		-	-	-	-	-
	Note	Nessun pericolo se piante adatte all'uso (no piante velenose o spinose)				
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
	Ispezione Funzionale	Mensile				
	Ispezione Generale	Annuale				
	Fascicolo di Manutenzione					

Attività che non presenta alcun rischio legato al gioco. Le attrezzature per la coltivazione non sono soggette alla verifica secondo la Direttiva 2009/48/CE non essendo giocattoli. Si invita comunque ad acquistare attrezzature da giardino, facilmente reperibili sul mercato, adatte all'uso da parte dei bambini per dimensione e forma. Attenzione dovrà essere rivolta anche alle dimensioni dei frutti e dei prodotti dell'orto.

Gioco		Labirinto Orizzontale					
A. Descrizione		Una ulteriore articolazione della coltivazione a terra è la realizzazione di labirinti di piante o piccole siepi. Una sfida nella "soluzione" ma anche nella manutenzione di un biotipo articolato					
B. Esempi							
C. Realizzazione		Costruzione: scavo e cura del terreno			Difficoltà		*
		Finitura: piante e sementi			Difficoltà		*
D. Principi Educativi		1	Rispetto della natura	3	Cura collettiva e cura individuale		
		2	Cura quotidiana e continuativa	4	Cooperazione, partecipazione		
E. Stimoli Didattici		1	Crescita delle piante	3	Piante edibili e ornamentali		
		2	Botanica	4	Entomologia		
F. Stimoli Motori		1	Cura continua e manipolazioni del terreno	3	Orientamento		
		2	Risolvere il labirinto	4			
Materiali Necessari					Specifica	Reperibilità	Prezzo
G. Struttura		1	Semplici attrezzi da giardinaggio			*	*
		2				-	-
		3				-	-
H. Finitura/Accessori		1	Piante			*	*
		2				-	-
Check Sicurezza							
Q. Gioco		Struttura	Vita Normale	-	Classe Utilizzo	-	
		Materiali	Struttura	-	Specie	-	Durabilità
			Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-	-
		Finiture	Decorazione	-	Direttiva	-	-
		Altri Elementi	-	-	-	-	-
Z. Stabilità		Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento	
			-	-	-	-	
			Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento	
			-	-	-	-	
			Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	
			-	-	-	-	
		Note					
R. Utilizzo		Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra	-	Area di Rispetto
			-	-	-	-	-
		Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto
			-	-	-	-	-
			Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba
			-	-	-	-	Dita
			Ferite	Cesotamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate
			-	-	-	-	-
		Note	Prevedere l'uso di piante ad altezza ridotta per la sorveglianza e l'aiuto ai bambini				
O. Ispezioni		Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
		Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori			
		Ispezione Generale	Annuale	Controllo da parte dei costruttori o di esperti esterni			
		Fascicolo di Manutenzione					

Attività che non presenta alcun rischio legato al gioco. Le attrezzature per la coltivazione non sono soggette alla verifica secondo la Direttiva 2009/48/CE non essendo giocattoli. Si invita comunque ad acquistare attrezzature da giardino, facilmente reperibili sul mercato, adatte all'uso da parte dei bambini per dimensione e forma. Preferire piante autoctone a portamento basso per assicurare la vigilanza e l'aiuto da parte degli operatori. Le piante devono essere sicure per i bambini per conformazione, tossicità e proprietà allergizzanti.

Gioco		Labirinto Verticale					
A. Descrizione	Un labirinto può essere stimolante anche se il percorso è tridimensionale. Semplici corde tese tra alberi, da posizionare di volta in volta e poi riporre, obbligano a percorsi da superare abbassandosi o saltando. Appendere elementi di "arresto" aumenta la difficoltà del gioco come usare oggetti da raggiungere aumenta la sfida.						
B. Esempi							
C. Realizzazione	Costruzione: alberi o altri elementi di fissaggio in numero maggiore di quattro	Difficoltà	*				
	Finitura: elementi da appendere	Difficoltà	-				
D. Principi Educativi	1 Rispetto, interazione con l'ambiente	3	Cooperazione, partecipazione				
	2 Giocare da soli o in squadra	4					
E. Stimoli Didattici	1 Inserire target didattici	3					
	2 Raggiungere un obiettivo	4					
F. Stimoli Motori	1 Abbassarsi	3	Allungarsi				
	2 Saltare	4					
Materiali Necessari		Specifica	Reparabilità	Prezzo			
G. Struttura	1 Corde dinamiche anche di recupero (ex alpinismo)		**	**			
	2		-	-			
	3		-	-			
H. Finitura/Accessori	1 Oggetti da appendere facilmente rimovibili		**	**			
	2		-	-			
Check Sicurezza							
Q. Gioco	Struttura	Vita Normale	Classe Utilizzo				
	Materiali	Struttura	-	Specie	-	Durabilità	-
		Assemblaggio	-	Classe di Servizio	-		
	Finiture	Decorazione	-	Direttiva	-		
	Altri Elementi		-		-		
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento		
		-	-	-	-		
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento		
		-	-	-	-		
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture		
		-	-	-	-	X	MAN
	Note						
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da terra		Area di Rispetto	
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	Area di Rispetto	
		-	-	-	-	-	-
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba	Dita
		-	X	PRO	-	-	-
		Ferte	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate	
		-	-	-	-	-	-
	Note	Il gioco deve essere rimosso dopo l'uso: la preparazione fa parte dell'attività					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori				
	Ispezione Funzionale	Mensile					
	Ispezione Generale	Annuale					
	Fascicolo di Manutenzione	-					

Attività che non presenta alcun rischio legato al gioco. Mantenere l'area pulita e priva di rifiuti: l'attenzione dovrà essere rivolta ai percorsi e all'altezza degli elementi da cui saltare. Verificare la stabilità in relazione al ribaltamento (strutture verticali infisse al terreno), al pericolo di crollo (collaudo con prova di carico). Verificare il fissaggio di eventuali corde o nastri.

Gioco		Tana				
A. Descrizione	Per i bambini è naturale nascondersi creando tane negli elementi naturali o artificiali a disposizione. Un'attività che non presenta alcun pericolo se gli elementi utilizzati sono stabili e sicuri e non presentano rischi correlati come, ad esempio, pericolo di incastramento, presenza di spine o rami sporgenti, pericolo di crollo.					
M. Esempi	 					
B. Realizzazione	Costruzione:	Difficoltà	-			
	Finitura:	Difficoltà	-			
D. Principi Educativi	1	Rispetto della natura	3			
	2	Abitare lo spazio	4			
E. Stimoli Didattici	1	Giocare insieme o da soli	3			
	2	Inventare (storie, oggetti)	4			
F. Stimoli Motori	1	Liberi	3			
	2		4			
Materiali Necessari		Specifica	Reperibilit à	Prezzo		
G. Struttura	1	Semplici attrezzi da giardinaggio.	-	-		
	2		-	-		
	3		-	-		
H. Finitura/Accessori	1	Oggetti da appendere, oggetti di varia tipologia	-	-		
	2		-	-		
Check Sicurezza						
Q. Gioco	Struttura	Vita Nominale	Classe Utilizzo			
	Materiali	Struttura	Specie	Durabilità		
		Assemblaggio	Classe di Servizio			
	Finiture	Decorazione	Direttiva			
	Altri Elementi					
Z. Stabilità	Rischi	Crollo	Materiali	Fissaggi	Affollamento	
			X COLL	-	X COLL	
		Ribaltamento	Geometria	Peso	Vento	
			X COLL	-	-	
		Distacchi	Raccordi	Parapetti	Rotture	
			-	-	-	
	Note				Potatura Evitare parti sporgenti	
R. Utilizzo	Installazione	Accessibilità	Facilmente acc.	Altezza da tana	Area di Rispetto	
	Rischi	Caduta	Area Impatto	Superficie	Altezza Critica	
			-	-	-	
		Intrappolamento	Testa e Collo	Vestiti/capelli	Corpo	Piede/gamba
			X SI	X SI	-	Dita
		Perite	Cesoiamento	Ostacolo	Sporgenze	Parti lesionate
			-	-	X SI	X SI
	Note					
O. Ispezioni	Ispezione Visiva	Quotidiana	Controllo da parte dei bambini e degli operatori			
	Ispezione Funzionale	Mensile	Controllo da parte degli operatori			
	Ispezione Generale	Annuale				
	Fascicolo di Manutenzione					

Le tane e i rifugi naturale possono essere costruiti o ricavati nella vegetazione. Nel primo caso occorrerà prestare attenzione soprattutto alla scelta delle piante e alla verifica della loro compatibilità con i bambini. Le piante devono essere sicure per i bambini per conformazione, tossicità e proprietà allergizzanti. Nel secondo caso si deve inoltre considerare la stabilità, la scalabilità e il rischio di intrappolamento di eventuali tutori. Le tane possono essere costruite rigide e regolari, sinuose e articolate.

ALLEGATO

Elenco dettagliato dei materiali per la realizzazione di alcune installazioni descritte nelle schede

1 CAPANNA

La capanna, o il villaggio di capanne, è una delle richieste che più spesso fanno i bambini. Sono “tane” in cui nascondersi e in cui costruire una narrazione sempre varia e originale. Ne abbiamo sviluppato una versione di facile realizzazione.

- Materiali:
- N° 8 pallet EPAL in buone condizioni
 - N° 14 squadrette di collegamento in acciaio a 135° mm 70*70*55
 - N° 112 viti ø5*40 (8 per lastrina) per il fissaggio delle squadrette
 - N° 8 assi di legno da cm. 150*12/15*2,5 tagliate a una estremità con un angolo di 120° e sagomate all'altra estremità
 - N° 4 piastre di fissaggio angolare 50*50*35
 - N° 16 bulloni con dadi autobloccanti ø 4*40
 - N° 20 viti ø5*60 per il fissaggio delle assi
 - N° 7 mq telone per camion usato in PVC (altezza minima m. 1,50) per il tetto oppure un telo di ricambio per ombrelloni ø 300 cm a otto spicchi
- Smalti per legno da esterno q.b.

*P.S. nel caso si vogliano realizzare castelli, villaggi o fortini, prevedere due pallet EPAL, un'asse autoclavata (cm. 240*14,5*2,5) e squadrette di giunzione e collegamento per ogni parete (piane e a 90°) oltre alla ferramenta necessaria*

- Attrezzi:
- Trapano avvitatore con inserti per viti e punte da legno ø4
 - Levigatrice rotorbitale
 - Graffettatrice o chiodi e martello per il fissaggio della copertura

Nota Bene: l'utilizzo di pallet standard e il semplice assemblaggio consente di sostituire i pezzi ammalorati in caso di bisogno.

2. TOTEM

Il totem è una seduta collettiva, o un gioco da inventare, immaginato e costruito dai bambini che ne stimola la creatività attraverso un'azione collaborativa.

- Materiali: N° 4 pallet EPAL in buone condizioni
 N° 8 assi di collegamento/gambe di altezza minima pari a 40 cm e sezione minima di cm. 30*4/5
 N° 2 assi di sostegno autoclavate da cm 200*14,5*2,5
 Scarti di falegnameria di diversa forma e misura: cerchi, triangoli, assicelle etc. Più le forme sono “strane” più viene stimolata la creatività. Alcuni elementi potranno essere sagomati in cantiere.
 Smalti per legno in vari colori da esterno q.b.
 N° 50 viti ø 5*50
- Attrezzi: Trapano avvitatore con inserti per viti e punte da legno ø4
 Levigatrice rotorbitale
 Graffettatrice o chiodatrice o viti ø 3*40/50 chiodi e martello per il fissaggio degli elementi decorativi

3. PUNKINA ONDA

La Punkina è una lunga seduta. Ma anche un gioco, una chaise longue, una pista, un tavolo o qualunque cosa i bambini s’inventano. Può essere allungata e la sua forma modificata in successivi ampliamenti.

- Materiali: N° 9 pallet EPAL in buone condizioni. Possono essere utilizzati anche altri pallet purchè di misura standard (cme 80*12*14,5-13,8)
 N° 5 pannelli da armatura cm. 200*50*2,7
 N° 25 assi da pavimento autoclavate da cm 240*14,5*2,5
 N° 100 viti ø 5*50
 N° 8 piastre di fissaggio angolare 70*70*55
 N° 32 viti ø 4*20 per le piastre di fissaggio
 N° 150 Chiodi in ferro a testa piana ø 2,7*60
- Attrezzi: Trapano avvitatore con inserti per viti e punte da legno ø4
 Martello per il fissaggio delle tavole (o chiodatrice)
 Sega circolare o banco sega, seghetto alternativo e troncatrice (in laboratorio)

4. PERCORSO

Il Percorso è una lunga seduta. Ma anche un gioco, un percorso di equilibrio, un tavolo, un’aula all’aperto o qualunque cosa i bambini s’inventano. Può essere allungato, diversamente articolato e la sua forma modificata in successivi ampliamenti

anche autogestiti.

Materiali: Pallet EPAL: in buone condizioni per la parte praticabile, se rovinati possono essere utilizzati per le basi inferiori. Il numero dipende dalla complessità della realizzazione

Travi di collegamento lunghezza minima pari a 200 cm e sezione di mm. 78*78

Viti \varnothing 5*40

Smalti per legno da esterno q.b.

Attrezzi: Trapano avvitatore con inserti per viti e punte da legno \varnothing 4

Levigatrice rotorbitale

Graffettatrice o chiodatrice o viti \varnothing 3*40/50 chiodi e martello per il fissaggio degli elementi decorativi

1.1 Verificare le condizioni per modificare gli ambienti di apprendimento

La modifica degli spazi di apprendimento è un'operazione che necessita la condivisione con la comunità educante. La volontà di innovare gli spazi può essere verificata con queste semplici domande. Questa checklist può essere utilizzata come punto di partenza da ciascun componente della comunità scolastica (dirigenti, insegnanti, personale ATA, genitori) e può essere distribuita anche ai genitori e agli altri soggetti per la compilazione da casa.

Scuola: _____

Compilato da: _____

Ruolo nella scuola: _____

		non sono assolutamente d'accordo	non sono d'accordo	Non sono né in accordo né in disaccordo	sono d'accordo	Sono assolutamente d'accordo
Rilevo						
1	Ritengo che la mia scuola sia adeguata alle attuali funzioni e sia confortevole per il me e per i bambini					
2	La mia scuola è facilmente accessibile in sicurezza e a autonomia dai bambini e dai visitatori					
3	Gli spazi della mia scuola sono adeguati alle attuali funzioni e non necessitano di interventi					
4	Non è stato possibile a svolgere delle attività didattiche per mancanza di spazio o per la poca flessibilità degli arredi					
Pianificazione						
5	E' necessario innovare gli spazi dentro e fuori la scuola per adeguarli al modello didattico					
6	Serve una figura responsabile della gestione e modifica degli spazi scolastici con specifiche competenze educative					
7	Lo spazio scolastico deve essere ripensato per reagire ai cambiamenti improvvisi che si prospettano nel futuro					
8	Sono disponibile al cambiamento dell'approccio all'educazione e alla didattica se gli spazi vengono rinnovati					
Consultazione						
9	La scuola è al centro della vita della comunità e non deve interessare solo chi ne è direttamente coinvolto					
10	Lo spazio scolastico deve essere ripensato a partire dai bisogni educativi dei bambini e anche loro devono essere coinvolti					
11	Lo spazio scolastico deve essere riprogettato coinvolgendo tutti gli attori della comunità educante (Istituzioni, personale, genitori)					
12	I tecnici che operano nella scuola (operai, tecnici, progettisti, fornitori esterni) devono conoscere le attività didattiche					
Flessibilità						
13	L'insegnante si deve poter muovere regolarmente all'interno della classe/spazio per supportare l'attività dei singoli					
14	L'insegnante deve svolgere la sua attività essenzialmente di fronte all'aula/ spazio					
15	Gli studenti si possono muovere durante la lezione per svolgere compiti diversi e si aggregano a seconda delle attività da svolgere					

Arredi Fissi										
8*	Panchine	N°		Tipo		Condizioni	I	S	B	O
		N°		Tipo		Condizioni				
8b	Tavoli	N°		Tipo		Condizioni				
		N°		Tipo		Condizioni				
8c	Tettoie	N°		Tipo		Condizioni				
		N°		Tipo		Condizioni				
8d	Cestini	N°		Tipo		Condizioni				
8e	Altro									
8f	Note									
Giochi										
8*	Giochi Fissi	Scivoli		A Molla		Strutture Complesse				
		Casette		Sabbiere		Sport				
		Altalene		Percorsi		Altro				
8b	Note									
Ombreggiamento										
9*	Naturale	Alberi		%		Strutture		MQ		
9b	Artificiale	Tettoie		MQ		Fisse		Mobili		
9c	Note									
Servizi										
10*	Acqua	Lavandini		Lavatoi		Rubinetti				
10b	Altri Servizi	WC Esterni		Fontane		Altro				
10c	Note									
Note Finali										
11*	Note									

Matrice di Valutazione Speditiva: voti da 1 (voto negativo) a 5 (voto positivo)										
12*	Accessibilità	Il giardino è accessibile				1	2	3	4	5
12b	Pedonalizzazione	Il cortile può essere raggiungibile autonomamente				1	2	3	4	5
12c	Dimensioni	Il cortile appare di dimensioni adeguate all'uso?				1	2	3	4	5
12d	Qualità delle superfici artificiali	Qualità di manutenzione delle superfici lastrate				1	2	3	4	5
12e	Qualità delle superfici naturali	Qualità di manutenzione delle superfici naturali				1	2	3	4	5
12f	Qualità della vegetazione	Qualità di manutenzione della vegetazione				1	2	3	4	5
12g	Qualità degli arredi fissi	Gli arredi fissi sono in adeguato di manutenzione				1	2	3	4	5
12h	Qualità dei giochi	I giochi sono in adeguato di manutenzione				1	2	3	4	5
12i	Qualità dei servizi	I servizi esterni sono in adeguato di manutenzione				1	2	3	4	5
12l	Qualità generale	Il cortile appare in buone condizioni e adatto all'uso				1	2	3	4	5
12m	Possibilità di trasformazione	Il cortile appare modificabile				1	2	3	4	5
12n	Possibilità di integrazione	Il cortile può essere connesso a spazi educativi esterni				1	2	3	4	5

1.2 Scheda rilievo spazi della scuola – OUTDOOR

Obiettivo: mappare consistenza e qualità degli spazi esterni nel cortile scolastico.

Scuola:

Indirizzo:

Compilato da:

Ruolo:

Tipologia														
1	Spazio: Scuola Primaria													
	Note:													
	Proprietà													
	Utenti N°													
	Accessi		Cortile Interno								Pubblica Via			
	Accessibilità		SI								NO			
	Disponibilità		Promiscua								Disponibilità			
	Scuola													
	Indirizzo													
Utilizzo														
2	Attuale		Utilizzata		Utilizzo %		Promiscuo		SI NO					
	Note													
Descrizione Area														
3	Dimensioni Area Verde		MQ	1	2	3								
			MQ	4	-	5	-	TOT						
4	Accessi		Libero		Cancello/i N°		Visibili		SI NO					
5	Percorsi Introno alla Scuola		Strada		Interno		Protetto		SI NO					
	Note													
Superfici														
5*	Superficie Erba		MQ	%	Condizioni		I	S	B	O				
5b	Superficie Ghiaia		MQ	%	Condizioni		I	S	B	O				
5c	Superficie Lastricata/Asfaltata/Cemento		MQ	%	Condizioni		I	S	B	O				
5d	Superficie Sabbia/Terra		MQ	%	Condizioni		I	S	B	O				
5f	Altro		MQ	%	Condizioni		I	S	B	O				
5g	Note													
Morfologia														
6	Morfologia		Dossi		Dislivelli		Piani Sfalsati		Collinette					
Elementi Naturali														
7*	Vegetazione		Alberi		Siepi		Altro							
			Prato		Orto		Altro							
7b	Acqua		Stagno		Laghetto		Altro							
7c	Altri elementi		Rocce		Serre		Altro							
7e	Note													



1.3 Tabella di valutazione della giocabilità per aree di gioco e cortili della scuola

E' possibile valutare uno spazio secondo la sua vocazione a essere giocabile con questa semplice checklist da compilare con voti da 1 (voto negativo) a 5 (voto positivo). Domanda: il cortile della scuola è?

		1	2	3	4	5
Utilizzabile						
1	Appropriato all'età dei bambini					
2	Utilizzabile per tutte le età					
3	Adatto a bambine/i ragazze/i					
4	Sicuro (rispettate le misure di sicurezza)					
5	Visibile (lo spazio è visibilmente trasparente)					
7	Lo spazio è organizzato in modo flessibile					
8	Lo spazio è ombreggiato					
Attrezzato						
9	Stato delle attrezzature					
10	Grado di manutenzione dell'area					
11	Dotazione di servizi igienici autonomi					
12	I giochi e le attrezzature possono essere modificati					
Giocabile						
13	Multifunzionale: lo spazio si presta ad accogliere molteplici attività (relax, socialità, sfida, movimento)					
14	Naturale: Lo spazio comprende zone "wilderness" e/o elementi naturali manipolabili					
15	Eccitante e avventuroso: le installazioni e attrezzature richiedono coraggio, forza, resistenza ...					
Stimolante						
16	Lo spazio permette e stimola esplorazioni					
17	Lo spazio è adatto per giochi di ruolo					
18	Lo spazio permette di correre, saltare, nascondersi					
19	Lo spazio permette di inventare, costruire					
20	Lo spazio permette attività didattiche strutturate					
Punti		Somma singoli indicatori da 1 (-) a 5 (+)				
Totale		Totale A				
Indicatore di Valutazione		Totale A / 20				

Documentazione Grafica/Fotografica

1.4 scheda rilievo punti forti e punti deboli sotto l'aspetto dei criteri del "BUON SPAZIO PER GIOCARE E IMPARARE"

Indicatori			Descrizione	Commenti
Creatività e variabilità			Stimoli all'inventiva e alla creazione di giochi e situazioni sempre nuove; possibilità di "animare lo spazio" e di variare le forme di utilizzo	
Competizione e sfida			Stimoli ad attività in cui sia in gioco la "sfida", dimensione competitiva che si misura sulle abilità nel gioco tra pari	
Cooperazione e interazione			Stimoli per attività di gruppo che richiedono cooperazione, giocare/lavorare insieme	
Senza pericoli			Non ci sono situazioni potenzialmente pericolose (bruschi dislivelli, scalini alti, spigoli in oggetto, rete rotta o ruggine, rami con spine ...); accessibilità	
Estetica			Armonia tra spazi aperti / edifici, vegetazione, elementi naturali e artificiali, acqua, rapporto tra il giardino e il suo intorno	
Diversità			Modellamento (dislivelli, punti di vista), varietà di elementi naturali e artificiali, varietà delle pavimentazioni (morbide, dure, elastiche, materiali	
Punti di incontro			Luoghi per incontrarsi (per leggere, riposare, parlare, fare giochi tranquilli ...)	
Sicurezza			Attenzione ai materiali e alla sicurezza (spt se vengono installate strutture costruite ad hoc); rischi "calcolati"	
Accessibilità e fruibilità			Accessibilità facile e sicura (a piedi, in bici, mezzi pubblici, auto): è fruibile per i bambini, anziani, famiglie	

Riferimenti internazionali e nazionali

A partire dalla fine degli anni Ottanta, si sono moltiplicate iniziative volte a promuovere il miglioramento della qualità della vita, della salute, della qualità urbana. Di seguito vengono segnalate alcune iniziative che fanno da “sfondo” e costituiscono un punto di riferimento per l'introduzione di management orientati alla qualità dell'ambiente.

Esperienze e proposte internazionali

Città sane

Nel 1986 l'OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità – sottoscrive la Carta di Ottawa nella quale vengono definiti i principi per promuovere la “salute per tutti nell'anno 2000 e oltre”. La Carta è importante perché ridefinisce il concetto di salute, non più intesa come assenza di malattia, ma come ben-essere della persona, nella sua dimensione fisica, relazionale, affettiva. Il contesto di vita, l'ambiente diventano importanti; si cerca di individuare i fattori favorenti o limitanti per la salute. L'azione medica dovrebbe essere orientata alla promozione della salute piuttosto che alla cura. Vengono inglobati alcuni concetti chiave della salutogenesi (Antonovsky) in opposizione alla patogenesi tipica dell'approccio medico tradizionale.

Il progetto Città Sane (Health Cities) nasce per sviluppare i principi della Carta. Negli anni '90 nascono le reti nazionali, tra cui quella italiana. Una città sana è “attenta alla qualità della vita dei suoi abitanti e capace di azioni concrete per il ben-essere mentale, sociale e fisico delle persone attraverso il coinvolgimento delle amministrazioni locali, delle scuole, delle ASL, dei cittadini, del mondo delle associazioni.”

Interessanti esperienze e progetti sono stati realizzati in Friuli Venezia Giulia, in Emilia Romagna, Piemonte, Veneto e altre regioni italiane.

La Carta di Toronto del 2010, una chiamata globale all'azione promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ha fornito una ulteriore spinta verso lo sviluppo di reti locali che agiscono per obiettivi comuni.

“La Carta di Toronto nasce come strumento di advocacy per la promozione di uno stile di vita attivo e sostenibile per tutti e si rivolge direttamente alle figure fondamentali che rappresentano settori diversi della società: sanità, trasporti, ambiente, sport e tempo libero, istruzione e formazione, pianificazione urbanistica,

oltre all'amministrazione pubblica, alla società civile e al settore privato.”¹

SHE - School for Health in Europe

SHE è una Rete Europea di Scuole che Promuovono Salute. Vi hanno aderito, a partire dal 1992, Coordinatori Nazionali rappresentanti di 43 paesi europei. La rete è attiva e impegnata a “rendere la promozione della salute a scuola una parte integrante dello sviluppo di politiche nei settori di istruzione e sanità europei; fornisce una piattaforma per i professionisti europei interessati alla promozione della salute nelle scuole; è supportata da tre organismi europei: l'Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS, il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea; contribuisce a rendere le scuole in Europa un posto migliore per l'apprendimento, la salute e la vita; utilizza un concetto positivo di salute e benessere e riconosce l'importanza della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Bambino.”²

Il sito di riferimento, www.schoolsforhealth.org contiene documentazione e un manuale che illustra il percorso per diventare a tutti gli effetti una Scuola che promuove la Salute.

Secondo le ricerche condotte dal network europeo, nel 2013 si contavano almeno 34000 le scuole che promuovono la salute. Le politiche e i programmi dei paesi partner evidenziano impegni molto vari: ci sono Paesi nei quali il 100% delle scuole primarie e secondarie sono scuole che promuovono la salute, tuttavia ce ne sono altri nei quali la percentuale di scuole varia dal 2 al 10%. In Italia sono state attivate reti di scuole che promuovono la salute in Lombardia, Piemonte, Marche.

“Una scuola che promuove salute è una scuola che dà attuazione ad un piano strutturato e sistematico per la salute, il benessere e lo sviluppo del capitale sociale di tutti gli alunni e del personale docente e non docente. Nei diversi paesi europei viene indicata con altri termini, ma è comunque caratterizzata da un approccio scolastico globale.”³

Salute e istruzione sono intrinsecamente collegate: star bene a scuola fa bene a tutti, insegnanti e allievi vedranno migliorare i processi di insegnamento/apprendimento, migliora il clima, si sviluppano competenze e si praticano stili di vita e comportamenti rispettosi di sé e dell'ambiente, migliora anche il sistema organiz-

1 Lasciamo il segno, rete trevigiana per l'attività fisica, 2011. La rete conta attualmente più di 200 soggetti istituzionali e associazioni, tra le quali l'Associazione onlus Moving School 21. Vengono svolte attività di sensibilizzazione, eventi, azioni locali, formazione nelle scuole.

2 SHE FACTSHEET 1 – Stato dell'arte: scuole che promuovono la salute in Europa, documento tradotto da Dors Piemonte, agosto 2015

3 Op. cit.

zativo della scuola.

La dichiarazione di Odense⁴ viene definita come l'ABC per equità, istruzione/educazione e salute.

I valori e i pilastri della dichiarazione di Odense, di seguito riportati, rientrano pienamente nel modello Moving School 21.

I valori fondamentali delle Scuole per la Salute in Europa (SHE):

- **Equità:** un accesso equo per tutti all'istruzione e alla salute
- **Sostenibilità:** salute, istruzione e sviluppo sono correlate tra loro, con attività e programmi implementati in modo sistematico nel lungo periodo
- **Inclusione:** la diversità viene valorizzata. Le scuole sono comunità di apprendimento nelle quali tutti si sentono accolti e rispettati
- **Empowerment:** tutti i membri della comunità scolastica sono coinvolti attivamente
- **Democrazia:** le Scuole che Promuovono Salute si fondano sui valori della democrazia.

I pilastri SHE:

- **Approccio globale alla salute nel contesto scolastico:** L'educazione alla salute nelle classi è combinata allo sviluppo di politiche scolastiche, all'ambiente scolastico, alle abilità di vita e coinvolge l'intera comunità scolastica.
- **Partecipazione:** Esiste un senso di appartenenza tra gli studenti, il personale scolastico e i genitori.
- **Qualità scolastica:** Le Scuole che promuovono salute favoriscono migliori processi di insegnamento e di apprendimento e migliori risultati, con alunni in salute che imparano meglio e un personale in salute che lavora meglio.
- **Evidenza:** Si sviluppano nuovi approcci e pratiche basati sulla ricerca esistente ed in corso.
- **Scuola e comunità:** Le scuole sono viste come soggetti attivi per lo sviluppo di comunità.

⁴ 4a Conferenza Europea sulle Scuole che Promuovono Salute, che si è svolta a Odense, in Danimarca, dal 7 al 9 Ottobre 2013

Gli spazi della vita scolastica assumono un ruolo strategico, per la promozione della salute. Le iniziative di successo a favore della salute collegano scuola, casa e comunità, si occupano dell'ambiente della scuola e delle relazioni con l'ambiente secondo un approccio ecologico, utilizzano metodi di insegnamento e apprendimento interattivi, promuovono la partecipazione di tutti gli attori per produrre cambiamento.

Città sostenibili delle bambine e dei bambini

Dopo la conferenza mondiale di Rio de Janeiro (Agenda 21) si sono attivate in Europa una serie conferenze internazionali sulle Città Sostenibili ad Aalborg (1994), Lisbona (1996) e Hannover (2000). Le conferenze costituiscono altrettanti capisaldi della Campagna che la Commissione europea ha promosso per diffondere, tra i paesi membri, l'adozione delle politiche di sostenibilità urbana.

In Italia è nato nel 1999/2000 il Coordinamento delle Agende 21 italiane.

La campagna promossa dagli organismi internazionali per la diffusione delle politiche di sostenibilità urbana è interessante quale esempio di governare, da cui i governi nazionali e locali possono trarre utili spunti per cercare di migliorare e di rendere più innovativo, aperto e democratico il loro modo di governare.

In Italia la Legge 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" ha favorito l'attivazione di progetti a favore e con il coinvolgimento dell'infanzia: azioni educative e di sensibilizzazione sul tema dei diritti, qualità della vita, partecipazione, sostenibilità urbana.⁵

Viene istituito il riconoscimento "Città sostenibili amiche delle bambine e dei bambini" (premio assegnato dal 2001 al 2003): l'iniziativa più significativa per migliorare l'ambiente urbano per e con i bambini (per i comuni sotto i 15000 abitanti).

Il premio (purtroppo sospeso) ha dato impulso notevole alla diffusione delle iniziative: dalla trasformazione del cortile scolastico, ai consigli dei bambini, dall'adozione di parti di città, ai percorsi casa scuola, all'agenda 21 di scuola.

La città sostenibile delle bambine e dei bambini viene intesa come luogo accessibile, sano, generativo di senso di appartenenza e inclusione sociale, promotore di cittadinanza attiva, capace di offrire ai bambini e ai giovani spazi e tempi per una libera circolazione, per il gioco, opportunità culturali e di espressione necessari per favorire la loro autonomia e la loro crescita.

5 Cfr. Guida alle città sostenibili delle bambine e dei bambini (<http://www.cittasostenibili.minori.it>)

Città Educative

Rendere le città gradualmente più educative è l'impegno assunto, ad oggi, da 500 città che hanno sottoscritto la Carta dei Valori, aderendo formalmente all'Associazione Internazionale delle Città Educative (AICE).

A Barcellona, in occasione del primo Congresso internazionale delle Città Educative nel 1990, il municipio ha coniato l'espressione "città educativa", nella convinzione che la città è educativa in quanto città. È essa stessa fonte di educazione, sotto molti aspetti e per tutti i suoi abitanti. È indiscutibile che la pianificazione urbana, la cultura, le agenzie educative, lo sport, l'ambiente e la salute pubblica, le attività economiche e di bilancio, che si riferiscono alla mobilità e sostenibilità, alla sicurezza, ai diversi servizi, includono e generano diverse forme di educazione di cittadinanza. La città è educativa quando traduce questa intenzionalità nel modo di presentarsi ai suoi cittadini, consapevoli che le sue proposte hanno effetti sugli atteggiamenti e convinzioni e generano nuovi valori, conoscenze e competenze. Coinvolge tutti i settori e riguarda tutti i cittadini.

In Italia nel 1994 a Bologna viene formalizzata la costituzione in Associazione, che attualmente riunisce 500 governi locali di 37 paesi nel mondo con l'intento di scambiare idee, cooperare e diffondere lo sviluppo di buone pratiche ispirandosi ai principi della Carta.

Una città educativa deve promuovere l'accoglienza, essere spazio di relazione efficace, ambiente di apprendimento per tutti, a partire dai bambini e dai giovani.

Le iniziative ed i progetti nati in questo contesto hanno lo scopo di stimolare un ripensamento e un riorientamento delle politiche urbane, sociali, ambientali in ambito locale, con una grande attenzione rispetto alle forme di coinvolgimento degli abitanti.

Oltre alla rete delle Città Educative, in Italia dal 2000 al 2014 è stata attiva l'Associazione nazionale CAMINA, Città Amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza, con oltre 100 aderenti (Comuni, Province, Regioni): un punto di riferimento importante anche per il mondo della scuola.

Esperienze e proposte in Italia

Slow food: orto in condotta

Nel 2004 ha preso avvio in Italia il progetto “Orto in condotta”, quale strumento principale di educazione alimentare e ambientale dell’Associazione Slow food. Il progetto ha preso ispirazione da una iniziativa di Alice Waters, che ideò e realizzò il primo School Garden di Slow food a Berkeley, in California.

In 14 anni sono stati realizzati in Italia oltre 500 orti scolastici, coinvolgendo studenti, insegnanti, genitori, nonni. “Orto in condotta” prevede attività che si sviluppano in tre anni: di formazione per i docenti, laboratori con gli studenti e seminari con genitori e nonni. L’iniziativa ha sicuramente un valore educativo importante, sia perché invita a ‘fare comunità’, sia perché porta a scoprire i valori del territorio, la cultura materiale, i prodotti locali. I bambini entrano in rapporto diretto con l’ambiente, se ne prendono cura, possono osservare i mutamenti nel corso delle stagioni, possono annusare, raccogliere, mangiare i frutti della terra.

Il Manifesto per l’Educazione di Slow Food (2010)⁷ punta l’attenzione sulla necessità di educare e formare le nuove generazioni, in una prospettiva intergenerazionale e territoriale che dia forza al senso di appartenenza, alla comunità locale e ai beni comuni. Il cibo diventa un buon collante, favorisce la convivialità, lo scambio, l’integrazione. Vengono messe in evidenza la dimensione ludica dell’apprendimento, la dimensione del tempo (osservare nel tempo, prendersi tempo), la dimensione dell’ambiente, la qualità e varietà della relazione, la trasversalità delle discipline, la

6 Per saperne di più: <http://www.slowfood.it/educazione/orto-in-condotta/>

7 Manifesto per l’Educazione Slow Food

L’educazione:

- è un piacere, un’occasione ludica e conviviale in cui sentirsi bene e vivere la leggerezza
- insegna il valore della lentezza, il rispetto dei propri ritmi e di quelli degli altri
- è imparare facendo, perché l’esperienza diretta alimenta e rafforza l’apprendimento
- valorizza la diversità delle culture, dei saperi, delle competenze e dei punti di vista
- riconosce i bisogni e stimola gli interessi e le motivazioni di ciascuno
- affronta i temi nella loro complessità favorendo le relazioni fra discipline e ambiti diversi
- è prendersi il tempo per capire, interiorizzare ed elaborare una propria visione
- incoraggia la partecipazione facilitando il dialogo, la libera espressione, la cooperazione, l’ascolto e l’accettazione reciproca
- è un percorso intimo che coinvolge la dimensione cognitiva, esperienziale, affettiva ed emotiva
- si nutre del contesto in cui è situata, valorizzando memoria, saperi e culture locali
- facilita l’intreccio di reti locali rinforzando il senso di comunità
- sviluppa consapevolezza di sé, del proprio ruolo e del proprio agire
- stimola la curiosità, allena l’intuito e il senso critico
- promuove cambiamenti generando pensieri e comportamenti nuovi e più responsabili

cooperazione educativa.

Un giornalino pubblicato ogni anno testimonia le esperienze fatte nel territorio nazionale e gli orti in condotta vengono celebrati ogni anno il giorno di San Martino, 11 novembre, quando la natura si prepara al riposo invernale, necessario a dare nuovi frutti.

Un bel progetto, nel quale abbiamo riscontrato alcuni limiti:

- Esplorando la banca dati, molte scuole risultano iscritte ma non hanno pubblicato nessuna documentazione
- Spesso la documentazione si riduce ad una fotografia o a un breve testo
- Nel contesto locale abbiamo riscontrato che in diverse scuole l'orto è stato 'abbandonato'
- Spesso gli orti vengono recintati e resi accessibili esclusivamente con gli adulti, o si permette l'accesso solo agli adulti (la responsabilità non sta nel progetto, dipende dalle scuole e dal modo restrittivo nel quale vengono interpretate le norme sulla sicurezza)
- I bambini vengono coinvolti, ma sotto la direzione degli adulti; una forma di partecipazione non pro-attiva
- L'orto occupa una piccola fetta di spazio del cortile scolastico, il resto rimane spesso nella sua desolante distesa di ghiaia e non sono scontate azioni generative dalla buona pratica dell'orto verso un rapporto più consapevole e intelligente con gli spazi outdoor.

Se si riuscirà a creare un link e far sì che l'orto non sia che l'inizio di un processo di trasformazione più ampio, sarà per davvero un'azione di grande successo e verranno rispettati tutti i punti riportati nel Manifesto.

La scuola nel bosco

La scuola nel bosco rappresenta l'esempio più estremo di outdoor education.

Se nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado i cortili scolastici sono i grandi dimenticati, e lo spazio educativo è circoscritto per la maggior parte del tempo all'aula, le scuole nel bosco sono connotate dall'assenza di uno spazio indoor dedicato all'insegnamento/apprendimento.

Le scuole nel bosco nascono in Europa del Nord, in Danimarca, negli anni 50.

Nei decenni successivi si diffondono in tutti i Paesi Scandinavi, negli anni Novanta arrivano in Germania (da allora nascono circa 1500 Waldkindergärten), a seguire nel Regno Unito, Svizzera, Austria.

In Italia le prime esperienze sono più recenti: dal 2013, anno nel quale nasce il primo asilo nel bosco ad Ostia, le esperienze si sono moltiplicate, tanto da superare in 5 anni le 100 unità.

In un mondo sempre più trasformato e urbanizzato, viene enfatizzata la mancanza del rapporto con la Natura, che tanto può offrire come stimoli sensoriali, come usi possibili, come occasioni di esplorazione, di gioco, di comunicazione. Negli asili nel bosco si sta fuori, con qualsiasi tempo e in tutte le stagioni. Se coperti e attrezzati, si può stare anche sotto la pioggia!

La costellazione italiana degli asili nel bosco è di matrice prevalentemente parentale, anche se non mancano in alcuni casi legami con Università, Associazioni, enti locali. La legge italiana non prevede questo tipo di educazione prescolare ed è in corso un'azione di sensibilizzazione e di promozione per ottenere un riconoscimento.

Da alcuni anni è nato un Comitato promotore per l'Educazione in Natura, costituito da esperti delle università di Bologna, della Valle d'Aosta, la Bicocca di Milano, l'Università di Modena e Reggio e Emilia.

«L'immersione in un contesto naturale attiva dei processi cognitivi che nessuna esperienza mediata dall'adulto e dalle nuove tecnologie riesce a innescare. Il bosco e la natura restituiscono ai bambini il mondo nella sua ricchezza, così diversa da quella realtà controllata che i luoghi pensati per i bambini offrono. Basti pensare alle attività sportive: spesso al chiuso, strutturate da adulti che definiscono turni e movimenti».⁸

Il punto di riferimento per i primi asili nel bosco è stato il progetto "La scuola nel Bosco" cofinanziato dalla regione Emilia Romagna nell'ambito del bando INFEA 2010 promosso a Bologna dalla Fondazione Villa Chigi, che ha visto coinvolti Centri di Educazione Ambientale, il Centro di Documentazione Pedagogico di Casalecchio sul Reno, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, il Comune di Bologna, Settore Ambiente e Verde Urbano (<http://lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/>).

Il progetto prevedeva:

⁸ Michela Schenetti, ricercatrice dell'Università di Bologna e coautrice del libro "La scuola nel bosco" e sostenitrice di questo metodo educativo. (La Repubblica, 14 febbraio 2017)

Ricognizione di esperienze e buone pratiche nel contesto italiano ed europeo

Formazione di insegnanti, educatori, pedagogisti per acquisire conoscenze, strumenti e stimoli utili a definire le coordinate entro le quali svolgere la sperimentazione, testare e valutare i risultati

Sperimentazione di percorsi educativi con bambini delle scuole dell'infanzia utili a testare luoghi, materiali e metodologie

Divulgazione dei risultati e creazione di una scuola nel bosco

Dopo due anni molto densi, il progetto è stato abbandonato, ma l'esperienza è proseguita ed ha coinvolti centinaia di educatori, insegnanti, genitori, migliaia di bambini. Perché in questo caso c'è un legame diretto tra Centri di Educazione Ambientale ed il sistema delle scuole dell'infanzia a gestione comunale, quindi pubblica. Le attività si fanno nel bosco, ma anche nel giardino delle scuole e in altri spazi verdi. Noi siamo convinti che anche gli spazi urbani possano arricchire il bagaglio di esperienze dei bambini.

Il bosco naturale, il parco storico, il parco urbano, un prato verde, tante no man's land lungo la strada, ma anche una piazza, un prato, ogni spazio può offrire stimoli, soprattutto se questi spazi diventano luoghi perché agiti e pensati con i bambini, no per i bambini.

Siamo molto affascinati dalle esperienze degli asili e delle poche scuole pioniere nel bosco: anche se riguardano una piccola minoranza di fortunati bambini che vivono in un contesto che li formerà e che non dimenticheranno mai per la sua ricchezza, costituiscono un esempio cui guardare con attenzione e per trarre idee ispirative che riguardino potenzialmente tutti i bambini.

Vorremmo, anche attraverso questo libro, portare un contributo in questa direzione, con esempi e opportunità per cambiare il modo con il quale vengono usati gli spazi outdoor, e per trasformarli insieme ai bambini.

Una scuola

Gruppo, partecipazione, coeducazione, partenariato sono parole chiave per comprendere l'approccio di "Una scuola", un progetto di Monica Guerra e Francesca Antonacci lanciato nel 2014: una scuola che guarda a metodi educativi della scuola finlandese, con lezioni all'aria aperta, assenza di compiti, tempo pieno e un sistema più partecipato nella costruzione dei giudizi. Si fa riferimento alla comunità educante, in cui tutti i soggetti sono coinvolti. Non è il singolo bambino al centro,

bensì il gruppo, la comunità che offre a tutti i partecipanti la possibilità di stare bene e di migliorare il mondo.

Il Manifesto di “Una Scuola”, in tema di spazio, sul quale si incentra questo libro, scrive:

“I percorsi di apprendimento intendono svilupparsi a partire dagli spazi, in modo più rispondente alla naturale inclinazione dei soggetti di abitare il mondo, di porsi domande in relazione ai contesti che attraversano, in funzione ai bisogni che incontrano e alla curiosità di ciascuno. (...) I luoghi, cioè, divengono propulsori per la generazione di domande, per la loro esplorazione, per il loro approfondimento: in essi, bambini, ragazzi ed adulti trovano situazioni e materiali che permettono di mettere alla prova le proprie ipotesi, di verificare le proprie idee, di giungere alla teoria attraverso la sperimentazione. Sono luoghi che hanno caratteristiche simili a quelle del mondo della vita, ma che se ne distinguono in quanto sono sempre accessibili e trasformabili, con caratteristiche di reversibilità e sui quali ritornare per tutto il tempo ritenuto necessario. (...) Ancora, si scopre l'appartenenza ad un luogo e ad una comunità, esercitando la propria socialità spontanea, ma anche la propria responsabilità. Per tutte queste ragioni, la Natura è maestra: il tempo all'esterno, dunque, è uguale, per importanza ma anche per quantità, a quello all'interno della scuola.”

Niente classi tradizionali, spazi fluidi, lavoro per obiettivi con una particolare attenzione verso l'esplorare, lo sperimentare, il fare. Viene attribuita grande importanza al gioco, non solo per la sua importante dimensione ludica ma anche educativa, funzionale all'apprendimento, a partire dal desiderio di esplorare che sta nel DNA di ciascuno di noi.

Non è un'idea nuova, ma è declinata in modo innovativo e interessante, per certi versi affine alle nostre proposte. A noi piace cominciare ad utilizzare meglio, e da subito, gli spazi e i tempi che abbiamo a disposizione in ogni scuola, preferibilmente pubblica, con l'obiettivo di arrivare, passo dopo passo, alla Scuola in Movimento, inteso in senso fisico e come metafora del rimettersi in gioco ogni giorno.

L'educazione diffusa⁹

Il Manifesto dell'Educazione diffusa (www.educazionediffusa.it), nato nel 2018, ha ricevuto fin da subito numerose adesioni. Si tratta di una proposta radicale che intende scardinare il paradigma educativo dominante uscendo, in senso letterale, dalle mura scolastiche per abbracciare tutta la città: una città che deve essere 'edu-

⁹ Gallo L., Mottana P., Educazione diffusa per salvare il mondo, Dissensi Edizioni, 2017

cante¹⁰.

I fondamenti dell'educazione diffusa nascono da un nuovo approccio all'educazione e allo spazio.

Scrivono Paolo Mottana: "Parliamoci chiaro, se vogliamo costruire percorsi di apprendimento autentico, dall'esperienza, centrati sulla partecipazione e il coinvolgimento sociale, culturale, affettivo dei bambini e dei ragazzi, dobbiamo lasciarci alle spalle l'idea tutta scolastica delle discipline, almeno così come le abbiamo intese (...) Basta con tutto questo e basta con un sapere fatto a pezzi, mutilato e inutilizzabile."

Il curriculum dell'educazione diffusa si fonda su alcune grandi aree di esperienza, che spesso sono interconnesse, poiché è l'esperienza il più potente motore di un apprendimento autentico. Sono aree che si intrecciano con la vita dei bambini, con la vita della comunità, con gli spazi urbani e naturali: area della natura, area del servizio civile, area del lavoro, area della cultura simbolica, area del corpo. Noi ci sentiamo particolarmente vicini all'area della natura (e più in generale degli spazi, che siano essi naturali, urbani, rurali), della cultura simbolica e del corpo.

L'area del corpo per noi rappresenta la chiave di volta per declinare e sviluppare ogni percorso di apprendimento. Corpo e sensi sono i grandi dimenticati nella scuola e nel mondo che noi offriamo a bambini e ragazzi.

"La scuola deve ridursi a una base, un portale ove organizzare attività che devono poi realizzarsi nei mondi aperti del reale, tramite un progressivo adeguamento reciproco delle esigenze delle attività pubbliche e private interessate, degli insegnanti e dei ragazzi e bambini stessi. (...) All'apprendimento chiuso e iperprotettivo della scuola, privo di motivazione e connessione con le realtà si sostituisce progressivamente un apprendimento realizzato con esperienze concrete da rielaborare e condividere. Non più insegnanti di discipline ma educatori, mentori, guide, conduttori capaci di agevolare i percorsi di interconnessione e indurre sempre maggior autonomia e autorganizzazione. I ragazzi e i bambini nel mondo costituiranno una nuova linfa da troppo tempo emarginata e costringeranno la società e il lavoro a

10 Per essere educante, la città va prima 'educata', ovvero va educato chi governa la città, chi la abita, chi ci lavora, chi la percorre: serve una profonda rivoluzione culturale. Purtroppo l'apprendimento collettivo è molto lento e le buone pratiche vengono dimenticate, faticano a influenzare le politiche, nonostante nel corso degli ultimi 30 anni siano nati programmi internazionali e nazionali, leggi come la L. 176/91 che ratifica la CRC - Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza - e la L. 285/97 che si configura come principale strumento di attuazione in Italia della stessa CRC. Con questa legge nasceva in Italia il Premio Città sostenibili delle bambine e dei bambini ed è del 1992 la nascita delle Città Educative a Barcellona (cfr prima parte di questo capitolo). Si tratta di buoni presupposti che hanno dato vita ad esperienze innovative e molto interessanti, ma che hanno mantenuto una risonanza di nicchia, per trascuratezza, per ignoranza, per volontà politica.

ripensarsi, a rallentare e a interrogarsi. È un atto politico portare questo modello nella società. È un impegno, una scommessa e una prospettiva di vita sensata che chiediamo di sottoscrivere impegnandosi a divulgare l'idea e il progetto per trasformarlo in esperienze diffuse nel territorio. L'educazione diffusa pone al centro della vita educativa l'esperienza autentica, quella che mobilita tutti i sensi ma soprattutto la forza che li accende, la passione"¹¹(cfr. Manifesto dell'educazione diffusa).

Per un nuovo curriculum occorrono nuovi spazi, o meglio, una lettura ed un uso profondamente diverso degli spazi esistenti. Di questi aspetti si è occupato Giuseppe Campagnoli, architetto. Se si vuole scardinare vecchi paradigmi educativi occorre scardinare anche i paradigmi che hanno dato vita alle città per come le viviamo oggi -ovviamente non possiamo che condividere, e non siamo i soli.

La città diventa educante con “Coraggio (o temerarietà), danari (poi non tanti) e buon (o cattivo) senso.”

Quali sono i passi da fare?

“In una prima fase i centri storici e l'immediata periferia dovranno divenire totalmente pedonali e ciclabili disegnando una rete sicura per bambini, ragazzi, anziani, disabili e comunque per tutti (...)

Accordi e convenzioni con vari luoghi (...) che fanno da tappe durante i percorsi in città e in campagna. Bastano protocolli e intese promosse dai presidi e dai sindaci o da uno di questi.

Dovrà essere costruita nel tempo una rete di piste ciclabili o ampliata dove già esistesse purché protetta dal traffico veicolare (con quinte di verde, paraventi mobili e strutture disegnate e costruite in modo partecipato).”¹²

Il manifesto dell'educazione diffusa contiene dieci azioni che rappresentano un processo: dall'attivazione di una rete, alla sperimentazione monitorata, alla messa a punto di soluzioni progettuali, al coinvolgimento attivo degli attori a partire dai bambini, alla documentazione.

Un percorso sicuramente interessante e coraggioso, che si è affacciato in un panorama -fatto di esperienze, programmi, teorie- variegato e stimolante, con esempi e modelli innovativi (ma sappiamo che anche le migliori pratiche portano raramente a migliorare le politiche).

11 Manifesto dell'educazione diffusa <https://researt.net/wp-content/uploads/2019/01/il-manifesto-della-educazione-diffusa.-le-linee-guida.pdf>

12 Giuseppe Campagnoli, È tempo di vera educazione diffusa, ReseArt, 2 maggio 2020

Stiamo scrivendo questo libro immersi nella pandemia causata da Covid-19, con le scuole chiuse che non riapriranno prima di settembre 2020 (cfr capitolo 12). Si stanno moltiplicando tavoli e reti in Italia e altrove per cercare di dare contributi concreti per fare in modo di ritornare a scuola, ma in una scuola che non sarà più la stessa perché non dovrà esserlo, non solo per l'emergenza ancora lunga che vivremo.

È tempo di Vera Educazione Diffusa è il titolo di un articolo pubblicato nel sito di ReseArt firmato da Giuseppe Campagnoli. Di che cosa si tratta e perché questa precisazione?

L'articolo sottolinea l'uso sparpagliato di parole come "educazione diffusa", "città educante", "scuola oltre le mura" lamentando il mancato riferimento alle fonti o alle origini delle idee "in una confusa deriva spesso anche esibizionista" che potrebbe portare ad una "appropriazione selvaggia, distorta o annacquata dell'idea di educazione diffusa."

"Il nostro progetto è fuori dal solito recinto che raccoglie, se pur ai suoi margini, delle spinte innovatrici in genere non intenzionate ad oltrepassare l'attuale paradigma educativo. Il panorama di oggi sempre di più contiene o costringe molte esperienze, un tempo d'avanguardia, le digerisce e le omologa attraverso un certo establishment pedagogico, sedicente progressista, che le travasa spesso alla rinfusa in appelli, manifesti, reti (...)." ¹³

Possiamo in conclusione dedurre che, a fronte di problemi studiati e conosciuti da tempo, esistano soluzioni all'avanguardia (La Vera Educazione Diffusa) e inadeguate (le altre).

Se la città educante è lo sfondo cui si vuole arrivare, le strade per arrivarci possono essere diverse. Aspettando che le scuole scompaiano -scompaia la loro funzione originaria- dalla città educante, lavoriamo affinché il cambiamento parta da dentro le scuole, ora e subito, per quanto possibile. Tempi e spazi a scuola e in città sono le coordinate delle scuole in movimento. Da sempre sosteniamo che l'aula non sia l'ambiente centrale dell'apprendimento, lavoriamo alla trasformazione partecipata dei cortili scolastici con i bambini (tutti i bambini) e del contesto attorno alle scuole, promuoviamo percorsi in autonomia e una rete sociale di supporto, lavoriamo con i Comuni, le agenzie sanitarie locali, associazioni (ogni contesto ha le proprie specificità). La nostra non è "vera educazione diffusa", che pure apprezziamo e, per molte parti, condividiamo.

13 Op. cit.

1+4 Spazi educativi per il terzo millennio

Il modello “1+4 Spazi Educativi per il Terzo Millennio” è curato da INDIRE e “Future Classroom Lab” della European Schoolnet. Nasce per gli spazi interni, ma può diventare un punto di riferimento anche l’organizzazione degli spazi esterni, come sperimentato nel progetto A.L.A.S. (Aree Laboratoriali di Sensorialità).¹⁴

Rompe con la ‘gerarchia funzionale’ degli spazi della scuola tradizionale (ancora dominante) che vede l’aula come principale se non unico ambiente dedicato all’azione educativa e didattica cui si aggiungono spazi (molti) solo di passaggio: atrio, corridoi e spazi dedicati ad attività specifiche (motorie, LIM, ...). Il modello prevede una visione integrata, fondata sulla complementarietà e sull’uso flessibile: l’attenzione è orientata all’ambiente di apprendimento e al ben-essere di tutti coloro che abitano la scuola.

“1 rappresenta l’ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo classe, l’evoluzione dell’aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo (...).

4 sono gli spazi complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l’agorà, lo spazio informale, lo spazio individuale e lo spazio per l’esplorazione. (...)

Il percorso di ricerca che ha condotto al modello 1+4 si è sviluppato lungo direttrici differenziate e sinergiche: l’analisi di casi di eccellenza a livello europeo, l’analisi delle politiche educative volte a promuovere spazi educativi innovativi, lo studio della normativa tecnica per l’edilizia scolastica, l’osservazione e la valorizzazione dei percorsi di ripensamento degli spazi promossi da scuole di avanguardia a livello nazionale, la cooperazione e la riflessione all’interno dei contesti di ricerca e degli organismi internazionali”.¹⁵

¹⁴ Il progetto è stato realizzato in un istituto comprensivo di Roma, <http://marymount.it/aree-laboratoriali-di-sensorialita-a-la-s/>

¹⁵ Cfr. Manifesto per gli Spazi Educativi, http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf



Per ciascuno dei 4 spazi viene definito il valore simbolico ed il valore funzionale.

Lo Spazio di Gruppo è il luogo di costruzione della propria identità (valore simbolico), un percorso che si compie attraverso soluzioni flessibili in relazione alle attività che vi si possono svolgere (valore funzionale), riassunte nel modello in alcune parole chiave, che richiamano metodi di didattica attiva: Creare, Elaborare, Presentare, Collaborare, Discutere. E' forse lo spazio dove gli studenti trascorrono più tempo, avendo però a disposizione: Spazi individuali -nicchie/angoli tranquilli dove isolarsi per rilassarsi, per pensare, per approfondire-, Spazi Esplorativi -attrezzati per stimolare attività di ricerca e sperimentazione-, Spazi Informali -da vivere insieme durante le pause-, lo Spazio Agorà -luogo d'incontro e di scambio della comunità scolastica- dove discutere in plenaria, vedere performance, fare feste, ospitare e co-organizzare iniziative ed eventi aperti al territorio (...).

Il modello intende favorire il pieno protagonismo degli allievi che possono giocare un ruolo attivo nella vita e nella 'costruzione' di questi spazi.

La ricerca e la proposta si concentra sugli spazi indoor, certamente bisognosi di essere ripensati, dato lo stato generale delle scuole italiane. Sono 23.800 le scuole costruite tra il 1946 e il 1975, 3.800 le scuole prima del 1920, 21.000 dopo il 1976, mentre 13.355 edifici non erano edifici progettati per uso scolastico.¹⁶ D'altronde non brilla la nuova architettura scolastica: tranne rari, illuminati esempi, abbondano modelli ancorati al passato, rigidi, ingessati. Ma siamo dell'idea che anche gli spazi mal progettati possono essere utilizzati in modo diverso, perché la rigidità è,

¹⁶ I dati sono pubblicati nel "Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico" (28 maggio 2020, Presidenza del Consiglio dei Ministri)

prima di tutto, mentale.

Lo schema concettuale 1+4 (spazi simbolici e spazi funzionali), pur avendo il limite di non aver considerato lo spazio esterno nella sua funzione educativa (omissione non trascurabile), può essere un punto di riferimento per armonizzare proposte intelligenti per il fuori. La complementarità, l'integrazione, si compiono solo ampliando gli orizzonti, unendo il dentro e il fuori, indoor e outdoor education e, aggiungiamo noi, urban education.

Il progetto A.L.A.S costituisce un esempio interessante di considerazione dello spazio esterno che diventa luogo nel momento in cui può essere agito. Il titolo assegnato al progetto richiama la dimensione dell'esperienza e della sensorialità, inibita quando non completamente dimenticata in molte scuole primarie.

Lidia Taviani, antropologa e pedagogista, ideatrice del progetto A.L.A.S, ricorda come la relazione interno-esterno come spazio educativo sia tutt'altro che nuova e come sia stata proposta in modo pedagogicamente strutturato attorno alla fine dell'800, con un contributo particolarmente significativo da parte del movimento dell'attivismo pedagogico nel contesto americano (Dewey), francese (Freinet et al.), italiano (Agazzi, Pizzigoni, Montessori, Malaguzzi). Esperienza e Sperimentazione sono le parole chiave che riassumono il ruolo attivo dei bambini nel processo di apprendimento, ancorato all'ambiente di vita ed al contesto sociale. Secondo questa visione, l'aula non è più il centro e il luogo deputato all'insegnamento/apprendimento. L'ambiente di apprendimento comprende una molteplicità di spazi da esplorare: la dimensione sensoriale è la prima chiave di relazione con il mondo. Nonostante i numerosi esempi a nostra disposizione, questi non hanno generato cambiamenti strutturali al modello scolastico tradizionale. Spazi rigidi all'interno delle scuole, nessuna considerazione dello spazio fuori.

“Una proposta didattica di tipo multisensoriale consente di mettere in campo abilità molteplici, di volta in volta diverse in base agli interessi e ai bisogni del momento. (...) l'apprendimento si carica di un'emozione positiva che apre il pensiero al “possibile”. Quest'ultimo è il pensiero che cerca con passione strade per raggiungere la propria meta. È il pensiero che trova soluzioni creative, è il pensiero proattivo e prosociale che comprende la quotidianità attraverso le lenti di ciò che ognuno può fare, per sé stesso e per gli altri, mettendo in azione e a disposizione i propri talenti”.¹⁷

Lo spazio esterno nel progetto A.L.A.S. è stato pensato e organizzato unendo il

17 Aule all'aperto, in molte scuole non sono più tabù. Ecco un esempio, Orizzonte Scuola, www.orizzonte-scuola.it/aula-allaperto-in-monte-scuole-non-sono-piu-un-tabu-ecco-un-esempio/

pensiero dell'attivismo pedagogico, con particolare riferimento a Reggio Children, ed al modello 1+4 Spazi educativi, estendendo all'esterno la struttura organizzata per "aree di attività" - di gruppo, di esplorazione, individuali, informali, di gioco simbolico, coding e giochi di corporeità - cui corrispondono specifiche aree - area luce, area suono, area odori, area storie, area tattile e di manipolazione, area composizione, area riposo, area aula a cielo aperto.

Le aree e le loro funzioni sono ben riconoscibili attraverso forme e colori, dotate di installazioni didattiche di tipo non strutturato, mobili e flessibili, quindi predisposte al cambiamento. La trasformabilità è una caratteristica fortemente pensata e voluta, uno degli elementi importanti del nostro approccio: lo spazio non finito che acquista significato e diviene luogo grazie a chi lo vive.

È evidente anche il riferimento a Reggio Children¹⁸: "un ambiente di vita quotidiana continuamente attivato e modificato dalle esplorazioni e dalla ricerca di tutti i suoi protagonisti -bambini, insegnanti, genitori-, contrassegnato dalle tracce degli eventi e dalle storie sociali e personali, diventa un luogo empatico, un luogo di apprendimento che evoca azioni e cambiamenti" (Paola Cavazzoni, 2007). Relazione, Osmosi, Polisensorialità, Epigenesi, Comunità, Costruttività, Narrazione, Normalità ricca, sono le 'proprietà' di un luogo empatico. La qualità delle relazioni è fondamentale, relazioni tra le persone e relazioni con i luoghi: ciò che accade dentro la scuola è connesso con ciò che accade fuori, in un processo di osmosi che crea apprendimento per tutti. Altrettanto importante è la polisensorialità, perché è attraverso i sensi che i bambini scoprono sé stessi e il mondo. Uno spazio manipolabile e flessibile si presta ad essere trasformato, direttamente o indirettamente, mettendo in insieme le esigenze dei bambini e le intenzioni degli insegnanti, attraverso l'ascolto, il dialogo attivo, l'esercizio di negoziazione - tutte strategie importanti per l'apprendimento dei bambini. La costruttività indica la scuola come laboratorio permanente di costruzione di conoscenza (piuttosto che di acquisizione), dove l'educatore o l'insegnante gioca un ruolo di facilitazione e di sostegno, piuttosto che di 'trasmettitore' di contenuti.

Il progetto è un buon esempio di come lo spazio fuori diventi a tutti gli effetti educativo e offra molteplici possibilità di attività che non si limitano al tempo del

18 In quel contesto la riflessione sugli spazi inizia con la stessa avventura di Loris Malaguzzi, che sceglie a guerra finita, nella primavera del 1945, di andare a fare il maestro in una scuola messa in piedi dagli abitanti di un paesino nella periferia di Reggio Emilia, vendendo un carro armato, alcuni camion e alcuni cavalli. Una lunga e avvincente avventura che ha portato alla nascita delle prime scuole dei bambini nel 1963 e poi di Reggio Children, riconosciuto nel mondo come uno dei modelli di avanguardia sia per gli aspetti pedagogici che di processo partecipativo in cui l'amministrazione locale ha giocato e gioca un ruolo tanto importante quanto quello degli educatori, degli abitanti e dei bambini stessi. Cfr. I cento linguaggi dei bambini, a cura di Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman

gioco durante la ricreazione o nella pausa pranzo: uno spazio che integra, non sostituisce, quello indoor, quindi rimaniamo al di fuori di una visione dicotomica della didattica outdoor in opposizione alla didattica indoor. Ciò che appare chiara è la scelta di una 'scuola attiva' in qualsiasi spazi essa si trovi.

Bibliografia

AA.VV. (2000): Le bambine e i bambini trasformano la città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani. Ministero dell'Ambiente

AA. VV. (2020): A scuola lasciamoli muovere. Attività e suggerimenti per la scuola primaria e secondaria di secondo grado. La Meridiana, Molfetta

Antonovsky A., Salutogenese (1997): Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen

Azienda ULSS 15 "Alta Padovana" (2006): La scuola in gioco! Guida alla sicurezza nelle scuole dell'infanzia. Regione del Veneto

Belingardi C, Morachimo L., Prisco A. (a cura di), (2018): Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine. Zeroseiup, Bergamo

Bellinzona M., (2009): Come un giardino. Esercizi di cittadinanza attiva. Servizi Grafici, Bricherasio (TO)

Bertolino F., Guerra M. (a cura di), (2020): Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare. edizioni Junior, Bergamo

Cepi G., Zini M. (2011): Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia. Reggio Children, Domus Academy Research Center, Reggio Emilia

Cleland, V./Crawford, D./Baur, L. A./Hume, C. et. al. (2008): A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. In: International Journal of Obesity, 32(11), 1685-1693

Dewey J., (1999): Scuola e società. La Nuova Italia, Firenze

Dadvand P, Pujol J, Macià D, Martínez-Vilavella G, Blanco-Hinojo L, Mortamais, et al.: The Association between Lifelong Greenspace Exposure and 3-Dimensional Brain Magnetic Resonance Imaging in Barcelona Schoolchildren. In: Environmental Health Perspectives, 2018. <https://doi.org/10.1289/EHP1876>.

DORS- Centro regionale per la Promozione della Salute – Regione Piemonte, (2022): Isole educative. Un progetto per non isolare i bambini. A cura di Alessandra Suglia. Dors dialoga con gli autori sugli aspetti di trasferibilità di un'esperienza creativa di progettazione partecipata nella scuola e nella comunità, https://www.dors.it/documentazione/testo/202206/IsoleEducativ_dialogo-DoRS_0622.pdf

Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), (2017): I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Bergamo

Farné R. et al. (2007): In viaggio con il corpo. Muoversi, giocare, apprendere. Dupress, Bologna

Farné R., Agostini F. (2014): Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto, Junior Edizioni, Bergamo

Farné R., Balduzzi L. (2021, a cura di), Bambini invisibili, Junior Edizioni, Bergamo

Gandini L., Carolyn E. et al. (1995): I cento linguaggi dei bambini. Edizioni Junior, Perugia

Gardner H. (1996): Zur Entwicklung des Spektrums der menschlichen Intelligenzen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14, 2, S. 198-204

Gardner H. (1993): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York

Gennari M., (1997): Pedagogia degli ambienti educativi. Armando editore, Roma

Giordano P. (2022): Giocare con la natura: costruire e giocare (p.21-70), in: Meoni T., Cibeca P., Di Pietro A. (a cura di), (2022) EduCARE con la natura Vol. 2

Golin S. (a cura di) (2023): A che gioco giochiamo? Cultura ludica, educazione e benessere. Atti del convegno Festival del Gioco, Padova 4, 5, 6 marzo 2022, Comune di Padova

Gräfe R., Harring M, Sahrakhiz S., Witte M.D. (2019): Lernen und Bildung in der Draussenschule. In: Die Grundschulzeitschrift. Archiv Frühe Bildung Online

Guerra M. (a cura di), (2017): Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini. Edizioni Junior, Bergamo

Guerra M (a cura di), (2019): FUORI Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura. Franco Angeli, Milano

Koch J., Meyer-Buck, H. (1997): Naturnahe Gestaltung von Spiel- und Sportanlagen. Berlin, Frankfurt a.M.

- Gray P., (2015): *Lasciateli giocare*, Einaudi editore, Torino
- Hertzberger H.(2008): *Space and learning: lessons in architecture*. 010 Publishers, Rotterdam
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012): *Das Projekt „Schnecke-Bildung braucht Gesundheit“*.
- Institut für Normierung e.V. (Hrsg.) (2002): *Spielplätze und Freizeitanlagen*. 6. Auflage. Beuth Verlag GmbH: Berlin, 68 ff
- Lorenzo R., (1998): *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*. Eleuthera Edizioni, Milano
- Lorenzoni L. (2023): *Educare controvento*. Sellerio editore Palermo
- Lorenzoni L. (2019): *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Sellerio editore Palermo
- Lorenzoni L. (2014): *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Sellerio editore Palermo
- Mei S., Ognisanti M. (2020): *Dal rischio all'opportunità*. edizioni Junior, Bergamo
- Meoni T., Cibeca P., Di Pietro A. (a cura di), (2022) *EduCARE con la natura Vol. 2, Indicazioni operative e buone prassi per la realizzazione di esperienze all'aperto e con materiali naturali e di recupero. Percorsi identitari della Zona Educativa Pisana*, Artébambini edizioni, Bologna
- Moretti L., Petrucci V. (2015): *Il gioco non si arresta. Pratiche di progettazione partecipata per il diritto alla città di bambini e ragazzi*. Gangemi editore, Firenze
- Moving School 21 (a cura di), (2007): *Moving School. Ambienti e benessere*. In: *Studio di caso, Architetture Scolastiche*, Indire, <https://architetturescolastiche.indire.it/progetti/moving-school/>
- Mulato R. (2021): *Restituire lo spazio ai bambini*. La Meridiana: <https://www.edizionilameridiana.it/restituire-lo-spazio-pubblico-ai-bambini/>
- Mulato R., (2018): *L'aula è fuori!* Km2Edu. *Rivista Bambini* n. 1/2018
- Mulato R. (a cura di) (2015): *Children in the City. Growing up in activated spaces*. Berlin

Mulato R., (2003): Il buco nel muro: aspetti educativi della progettazione partecipata. Rivista L'educatore

Mulato R. (2007): Moving School 21, integrazione tra scuola e città in una dimensione europea. In Agenda" rivista Istituto Nazionale di Bioarchitettura

Mulato R. (2009): Come ci sto io qui? Abitare la scuola e la città. Rivista Architettura n. 5, Maggioli editore, Rimini

Mulato R., Riegger S., (2013): Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in autonomia e sicurezza. La Meridiana editore, Molfetta

Paba G., Pecoriello A.L., (2006): La città bambina. Masso delle fate, Signa

Paschen, K. (1969): Die Schulsport-Misere. Gedanken und Pläne zur „Täglichen Turnstunde“. Westermann, Braunschweig

Poli D. (a cura di), (2006): Il bambino educatore. Alinea editrice, Firenze

Obst F., Bös K. (1998): Mehr Unterrichtszeit im Schulsport: die tägliche Sportstunde. In: Sportpädagogik 22, H.1,12-14

Radtke R. (2022): Prävalenz von Übergewicht bei Jugendlichen in Italien nach Geschlecht bis 2014

Riegger St. (2021): Aufgestiegen. Eine Kletterwand im Schulflur. In: Entdeckungskiste. Schulkindbetreuung, Herder. Sonderausgabe 3, 43

Riegger St. (2020): Gesunde Schule. Möglichkeiten zur Gesundheitsförderung durch Neugestaltung der Schulhöfe 47 – 63. In: Hecker, U.; Lassek, M.; Ramseger, J. (HG): Kinder Lernen Zukunft; Über die Fächer hinaus. Frankfurt a.M. 2020, Band 151

Riegger St. (2013): Schulhöfe intelligent machen! Die Bildungsfunktionen des modernen Schulhofes. https://www.movingschool21.de/textarchiv/schulhoefe/Schulhoefe_intelligent_machen_11-13.pdf

Riegger St. (2019): Die Bewegungsbaustelle und die Kletterwand. FSD Lwerk (Hrsg.), Berlin

Riegger St. (2008): Das Recht auf eine eigene Beule. Kinder als Bewegungsbauarbeiter. In: Praxis Förderschule 1, 8 – 12; Neuauflage in: Praxis Grundschule xtra. Bewegung in der Schule. Ideen und Anregungen für den Schulalltag, Westermann 2017, 17-21

Roßmann N. (2018): Der Raum als „dritter Pädagoge“. Über neue Konzepte im Schulbau. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau>.

Sabbadini S., Valera A., Brasacchio C., Penati C., (2011): Aule verdi all'aperto. Emi edizioni, Verona

Slukin A., (1981): Growing up in the playground. The Social Development of Children, Routledge & Kegan Paul Ltd

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019): Musterfreiflächenprogramm Grundschule, - wie das geht zeigt die Broschüre der Senatsverwaltung Bildung, Jugend, Familie (Hrsg.): Partizipation im Schulbau. Mitgestaltung, Mitwirkung, Mitbestimmung. Berlin

Sturloni S. (a cura di), (2010): Parco. Avere il cuore di fuori. Reggio Emilia

Tosi L. (a cura di), (2019): Fare didattica in spazi flessibili. Giunti Scuola, Firenze

Ward C., (2021): L'educazione incidentale. Eleuthera, Milano

Weyland B., (2019): Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design. Franco Angeli, Milano (Open Access)

Zavalloni G. (2017): A scuola della lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano. Emi edizioni, Verona

Lecture consigliate al capitolo 4. Attività fisica e sedentarietà (autori Dalla Torre, De Biasi, Gallo)

M.N. Silverman, P.A. Deuster PA. (2014), 'Biological mechanisms underlying the role of physical fitness in health and resilience.' *Interface Focus*; 4: 20140040. <http://dx.doi.org/10.1098/rsfs.2014.0040>

F. W. Booth, C. K. Roberts, 2 and J. Laye. (2012), 'Lack of Exercise Is a Major Cause of Chronic Diseases' *Compr Physiol*; 2:1143-1211.

World Health Organization (2019), 'Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age', ISBN 978-92-4-155053-6

World Health Organization (2020), 'WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour', ISBN 978-92-4-001512-8.

Geneva: World Health Organization (2018), 'Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world.' Traduzione Italiana a cura di UISP. 9789241514187-ita.pdf (who.int)

Ministero della Salute (2019), 'Linee di indirizzo sull'attività fisica per le differenti fasce d'età e con riferimento a situazioni fisiologiche e fisiopatologiche e a sottogruppi specifici di popolazione.' C_17_pubblicazioni_2828_allegato.pdf (salute.gov.it)

M- Kuo. How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway* *Front. Psychol.*, 25 August 2015

Franco L.S., Shanahan D.F e Fulle RA. A Review of the Benefits of Nature Experiences: More Than Meets the Eye. *Int J Environ Res Public Health*. 2017;14(8):864-892

Managing Risk in Play Provision: Implementation guide is published for Play England on behalf of the Play Safety Forum by NCB



QuVi - Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita

Alma Mater Studiorum | Università di Bologna

ISBN 9788854971523