



Linee guida approfondimenti

BAMBINI E NATURA

NEI SERVIZI EDUCATIVI ALLA PRIMA INFANZIA

Maggio 2009

Lucia Casini e Alba Cortecchi
Coordinatrici pedagogiche dei Servizi educativi alla prima infanzia

Supervisione

Enzo Catarsi

Redazione

Lucia Casini (capitoli 1, 2 e 4), Alba Cortecci (capitoli 3, 5 e 6)

Hanno collaborato

Alfieri Monica, Baldini Antonella, Benigni Marzia, Bianchi Silvia, Di Fabrizio Maria, Fioravanti Cristina, Gentile Maria, Giachi Daniela, Lambardi Silvia, Mateo Silvina, Malandrini Raffaella, Strada Barbara, Perrotta Catia, Regazzoni Claudio.

Indice

Prefazione p. 6

Capitolo 1

La natura come contesto di esperienza e conoscenza p. 7

1.1 Ambiente naturale e educazione p. 7

1.2 Esperienza e conoscenza della natura p. 9

Capitolo 2

Il rapporto dei bambini con la natura p.12

2.1 La natura come laboratorio d'intelligenza p. 12

2.2 La relazione con il mondo della natura p. 12

2.2.1 La relazione con gli animali p. 13

2.2.2 La relazione con il mondo vegetale p. 13

2.2.3 La relazione con il mondo minerale p. 14

2.3 Dare un nome alle cose p. 14

2.4 Sperimentare il proprio corpo p. 14

2.5 Vivere una molteplicità di esperienze sensoriali p. 15

2.6 Sperimentare la bellezza e la poesia p. 16

2.7 Sperimentare le trasformazioni p. 17

Capitolo 3

Un approccio educativo al mondo naturale p. 18

3.1 Esperienze con la natura nel contesto educativo p. 22

3.2 Quali esperienze p. 28

Scheda tecnica 1 – Il cestino dei tesori p. 31

Scheda tecnica 2 – Il gioco euristico p. 33

Scheda tecnica 3 – Le scatole narranti p. 40

3.3 Quali strategie metodologiche p.42

Capitolo 4

Il giardino pensato e vissuto p.50

4.1 Progettare gli spazi esterni p.50

4.2 Il ruolo dell'adulto p. 52

4.3 Un giardino ideale p. 54

4.4 Gli arredi e i materiali per il giardino p. 57

4.5 Vivere il giardino p. 58

Capitolo 5

Creare connessioni p. 60

5.1 Natura e cultura p. 61

5.2 Costruire percorsi condivisi p. 64

5.2.1 In orizzontale *con le famiglie e il territorio* p. 66

5.2.2 In verticale *con la scuola dell'infanzia* p. 69

Capitolo 6

Educare al rispetto dell'ambiente p. 72

Bibliografia p. 76

Prefazione

La natura, nei Servizi educativi alla prima infanzia, viene vissuta soprattutto come luogo sia fisico che relazionale per sperimentare e conoscere il mondo naturale insieme ad altri bambini e adulti di riferimento.

Consapevoli dell'importanza di questa tematica sia in relazione agli aspetti metodologici che a quelli contenutistici, enunciati, sottoforma di fondamentali principi educativi, sia pure in modo trasversale, nelle *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* del Comune di Firenze (Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* 2008), abbiamo sentito l'esigenza di approfondirla insieme alle educatrici.

Tenendo conto del fatto che l'attuale realtà sociale, radicalmente mutata, influenza fortemente, nei bambini, la percezione dell'ambiente naturale e di quanto la natura può offrire in termini di occasioni continue di gioco, scoperta e apprendimento, abbiamo ritenuto di dover realizzare un percorso di approfondimento, sia per giungere all'elaborazione del presente quaderno, che per stimolare lo scambio di esperienze e il confronto tra i servizi.

Nelle pagine che seguono trovano spazio molti dei concetti che sono stati espressi dal gruppo di approfondimento nel corso degli incontri che ci hanno visto partire dalla condivisione dei contenuti *cosa intendiamo per bambini e natura?*, fino ad arrivare al racconto delle esperienze e alla *nostra* idea di giardino ideale. E' stato possibile, quindi, valorizzare il lavoro educativo svolto, con continuità, soprattutto negli ultimi anni, dal personale dei servizi, che rappresenta un patrimonio e una ricchezza da rendere visibili e soprattutto, fruibili, all'esterno, esperienze non solo vissute ma documentate, che costituiscono la memoria, la storia di quello che si può definire un approccio educativo al mondo naturale.

Capitolo 1

La natura come contesto di esperienza e conoscenza

1.1. Ambiente naturale ed educazione

Il tema del rapporto tra bambino e natura non è nuovo da un punto di vista pedagogico. Già Rousseau (1712-1778) nell'*Emilio* attribuisce molta importanza all'ambiente naturale come spazio formativo. Più tardi vari pedagogisti, in sintonia con le sue idee, daranno molta importanza educativa al contatto con la natura. Pestalozzi (1746-1827) dà vita, in Svizzera, ad una vera e propria fattoria a Neuhof ispirata al naturalismo e all'ottimismo di Rousseau, basata sull'apprendimento mediante l'osservazione e il naturale esercizio dei sensi. Nel pensiero di Pestalozzi il rapporto tra natura ed educazione è molto stretto ed è importante, pertanto, che il luogo dove si svolge l'insegnamento ai *fanciulli* abbia le stesse caratteristiche dell'educazione all'interno del loro contesto familiare. Tra i pedagogisti che si formano in Svizzera, negli istituti aperti da Pestalozzi, importante è stato il contributo apportato da Froebel (1746-1827) che si è occupato in modo particolare del tema della natura e ha istituito i *giardini d'infanzia*. Anche Tolstoj apre la scuola di Poljana nella sua casa immersa nel verde per i figli dei contadini educando al rispetto e all'amore della natura.

Maria Montessori (1870- 1952) è senz'altro la pedagoga più autorevole che ha sostenuto fortemente l'importanza educativa del rapporto del bambino con la natura. Nelle *scuole verdi* montessoriane, l'aula all'aperto, nel giardino della scuola, rappresenta un aspetto importante del suo modello educativo. Il rapporto con la natura prevede varie attività tra cui vangare, seminare, fare giardinaggio, allevare animali. Oltre alla Montessori altri teorici dell'attivismo come Dewey, Decroly e Claparède hanno visto nel rapporto con la natura (animali, piante, suolo, astri) uno dei bisogni fondamentali dell'essere umano.

Anche Rosa Agazzi (1866-1951) a Mompiano fonda una scuola infantile, dove attribuisce valore all'ambiente naturale, alle attività in giardino, alla raccolta *spontanea* di materiale naturale e alla coltivazione dell'orto. Non a caso l'invenzione didattica più interessante è il materiale occasionale che i bambini si portavano da casa e finiva nelle loro tasche, le cosiddette *cianfrusaglie senza brevetto*.

Queste esperienze educative che fanno parte della storia della pedagogia non prendono tuttavia ancora in considerazione il bambino nel periodo da 0-3 anni. Grazie alla nascita dei nidi in Italia negli anni '70 si è posto il problema dell'*organizzazione degli spazi esterni*.

Il concetto del rapporto tra uomo e natura non di dominio ma di *cura* è oggi di grande attualità, così come l'urgenza di educare i bambini fin da piccoli ad abitare il mondo creando un'*alleanza* con la natura. Riteniamo, infatti, che un approccio positivo dei bambini con la natura può essere un primo passo verso un futuro atteggiamento protettivo verso le forme viventi e l'ambiente naturale.

Come abbiamo già esplicitato nelle *Linee guida*, aver cura «significa attribuire un valore educativo al proprio operare, ovvero a tutti quei gesti quotidiani pensati, condivisi e agiti, necessari per rispondere ai bisogni individuali dei bambini» (Comune di Firenze 2008, p. 20).

Oggi il rapporto tra bambino e natura implica una concezione ecologica del rapporto educativo e un'idea della pedagogia che recepisce l'ambiente naturale non solo come semplice habitat da *usare* e da conoscere ma come nicchia ecologica da *conservare* e da abitare con *cura*. Infatti educare è soprattutto relazione e cura dei bambini e dei contesti nei quali loro vivono.

Si tratta quindi di impostare in modo nuovo, iniziando dalla prima infanzia, la maniera di considerare il rapporto tra uomo e ambiente, come un'interazione continua, rivalutando l'esperienza concreta e spontanea che il bambino/a ha con la natura, educandolo a dialogare con l'ambiente che lo circonda e a saper vivere senza distruggere.

Sappiamo ormai quanto l'ambiente con il quale il bambino viene a contatto fin dalla sua nascita, nel contempo naturale e culturale, gioca un ruolo fondamentale per la sua crescita. Nonostante ciò le nostre città sono diventate insostenibili per tutti e non solo per i bisogni dei bambini. Mai come oggi i bambini sono stati tanto lontani dal rapporto diretto con la natura ed è venuta a mancare loro la possibilità di osservare e di interagire con essa. Infatti la relazione che il bambino intesse con la natura non può essere solo virtuale, come sempre più spesso accade, ma deve coinvolgere la sua corporeità, i suoi sensi, perché possa dirsi *vera* esperienza. La natura, per un bambino piccolo che vive nel contesto urbano, è quella che è *a portata di mano*, o che può vedere da una finestra.

In un importante documento a livello istituzionale prodotto dalla Conferenza di Istanbul (Habitat II, 1996) si sostiene che «è essenziale che tutti i bambini abbiano un ambiente salubre, sicuro e protetto dove poter socializzare, giocare, partecipare e conoscere il mondo naturale e sociale (...)» (AA.VV., *La guida alle città sostenibili delle bambine e dei bambini*, 1998). Nonostante ciò in Italia deteniamo il più basso livello europeo di aree verdi e quelle che esistono sono spesso attrezzate in modo da lasciare

poco spazio alla possibilità di esplorazione autonoma dei bambini e soprattutto non sono pensate per i più piccoli.

Da una recente indagine statistica multiscopo sulle famiglie (Istat, 2005) su come è cambiata la realtà quotidiana dei bambini in Italia, emerge come in questi ultimi anni sia ancora diminuito il tempo di gioco che il bambini trascorrono all'aperto e soprattutto quello a contatto con la natura. Purtroppo sembra manchi ancora la consapevolezza che le nuove generazioni di bambini che pur avendo tante più opportunità di gioco rispetto al passato, in realtà, vivono *deprivate* di qualcosa che per l'essere umano è essenziale, il contatto diretto con il mondo naturale.

Per questo è importante che almeno nelle strutture educative a partire dai Servizi per la prima infanzia, ci si impegni a rendere possibili esperienze con la natura e si sfruttino al meglio le potenzialità degli spazi esterni.

1.2 Esperienza e conoscenza della natura

Tutte le cose sono belle e lo divengono ancora di più quando non abbiamo paura di conoscerle e provarle. L'esperienza è la vita con le ali

Gibran

Ci sembra importante approfondire, sia pur molto sinteticamente, alcuni spunti teorici che ovviamente non sono applicabili solo all'esperienza del bambino con la natura ma a tutto il processo di apprendimento e conoscenza che avviene a partire dai primi anni di vita.

Le teorie alle quali facciamo qui riferimento affrontano il concetto di esperienza e conoscenza da angolature diverse, quella della psicologia dello sviluppo, della filosofia e della sociologia, con molti punti in comune.

Per Dewey l'esperienza è il risultato dell'interazione dell'organismo con l'ambiente. «Proprio nella misura in cui si scorgono dei nessi fra ciò che accade a una persona e ciò che essa fa al suo ambiente e ciò che questo fa ad essa in risposta, le sue azioni e le cose circostanti acquistano significato» (Dewey 2004, p.97).

A partire dalla teoria cognitivista di Piaget si riconosce al bambino, fin da piccolo, una forte pulsione a conoscere. Piaget, come scrive Munari, ha avuto il merito di aver dimostrato che la logica interna dei principi che guida i bambini è la stessa che guida gli scienziati. «Per il bambino così come per lo scienziato, il problema più importante è di capire il mondo; ma per capire il mondo bisogna provocarlo affinché si manifesti: lo scienziato lo provoca con le sue ricerche, il bambino con i suoi giochi (...) in tutte e

due i casi la strategia cognitiva adottata consiste nel ripetere una stessa azione o situazione, ma ogni volta con una piccola variazione controllata» (Munari 2002, pp.12-13). Infatti Piaget sostiene che il bambino inizia a conoscere tramite la percezione sensoriale, fin dai primi mesi di vita e sarà necessaria una certa quantità di esperienza per prove ed errori per arrivare gradatamente alla formazione dei concetti.

Sappiamo come per Piaget il pensiero sorge dall'azione e come durante i primi anni di vita il bambino, mentre il sistema nervoso si va maturando, costruisca lentamente un repertorio di azioni e una progressiva consapevolezza dei loro effetti. Secondo Piaget, la «reversibilità», che sta alla base del pensiero matematico, ha origine fin dal primo anno di vita anche se sarà particolarmente accresciuta a sette anni.

Lo spazio esterno permette al bambino di fare esperienze cognitive fondamentali in questi primi tre anni mentre si sta formando, come ci ricorda Piaget, la dimensione spaziale, la permanenza dell'oggetto e la relazione causa-effetto.

Anche Bion (1988) sostiene che il bambino fin dalla nascita è dotato di una funzione specifica che lo spinge a conoscere, ma questa può esplicarsi solo all'interno di una dinamica relazionale, aspetto che invece aveva trascurato Piaget.

Un'altra teoria per noi interessante è quella di Bruner (1997) secondo la quale il bambino viene visto come un *pensatore*. Una *persona* che costruisce un modello del mondo mediante il quale intraprendere la propria esperienza. Ogni bambino è infatti portatore di significati, riflette e costruisce conoscenze, ha già una sua opinione della natura che lo circonda. Pertanto è importante da tener presente, dal punto di vista pedagogico, che la prospettiva del bambino non sarà mai la stessa dell'adulto. Nei primi anni infatti si forma la mente del bambino *una mente a più dimensioni*, dove le storie sono per i bambini la forma-matrice del pensiero. Una capacità cognitiva, quella che si sta formando nel bambino, che è già capace di *mettere in relazione*, proprio perché tale è la struttura del pensiero narrativo. Per Bruner la conoscenza si fonda sulla ricerca di senso dei soggetti sempre situati in un contesto relazionale che a sua volta attribuisce valore a questa conoscenza.

Anche dal punto di vista sociologico, l'esperienza «si configura come il processo che - a ogni livello di attività e in ogni fase della vita - consente all'uomo di entrare in rapporto con il proprio ambiente e di padroneggiarlo, formando contemporaneamente se stesso (...). L'esperienza è dunque un *processo*, che si compie nella costruzione di capacità le quali restano a disposizione» (Jedlowski 1994, p.149). Ogni esperienza viene memorizzata e ci coinvolge a tutti i livelli emozionali-cognitivi-sensoriali e ha bisogno di tempi per sedimentarsi.

Come ogni altra esperienza che il bambino sperimenta all'interno del servizio, anche quella a contatto con la natura, è inserita all'interno di un processo di apprendimento. Tale esperienza, perché diventi conoscenza, ha bisogno di essere reiterata, elaborata, raccontata, documentata e ri-vissuta grazie all' aiuto dell' adulto che condivide l'esperienza del bambino. Per lui, infatti, come dice Zazzo, «tutto è inizialmente esperienza vissuta» (Zazzo, 1957), tutto è nuovo e da scoprire attraverso *prove sperimentali*.

Il contatto dei bambini con la natura mette in moto tutti i loro sensi, educando così la loro capacità di pensiero, di fare delle ipotesi, di stimolare la loro intelligenza, intesa nel senso etimologico del termine (*intelligere*, dal latino, guardare dentro le cose, dentro di sé). Secondo Gardner (1993), l'apprendimento è potenzialmente plurale, se il primo ambiente in cui l'essere umano viene alla luce non è stimolante ed è troppo settoriale se ne ha un danno, in quanto la mente si configura come una struttura, una rete dalle fitte connessioni.

Capitolo 2

Il rapporto dei bambini con la natura

2.1 La natura come laboratorio dell'intelligenza

Tramite le azioni concrete che i bambini possono sperimentare con la natura (far nascere, nutrire, curare, raccogliere, trasformare, ecc...) è possibile educare la loro capacità di pensiero, di elaborare ipotesi, stimolare la loro intelligenza. L'atteggiamento del bambino è quello di manipolare le cose per capirle meglio. Per lui tutto è nuovo e da scoprire attraverso *prove sperimentali*. Non dobbiamo dimenticarci che durante questi primi anni i bambini costruiscono l'architettura della loro mente e si formano le basi delle categorie spazio-temporali, delle relazioni causa/effetto. Quando i bambini osservano con curiosità le cose della natura, si pongono interrogativi è già in qualche modo *fare scienza*. Ma anticipare risposte a domande che il bambino non si è posto e che non è in grado di comprendere, non facilita la sua conoscenza della natura.

Con i bambini più grandi, grazie anche alla possibilità che nei servizi alla prima infanzia essi hanno di condividere tra pari le esperienze, possiamo aiutarli a capire che un evento ha più di una spiegazione, sensibilizzarli alla probabilità, questo può aiutarli a rendere duttili i loro pensieri. L'ambiente naturale quindi può costituire un'occasione per compiere una molteplicità di esperienze di alto valore cognitivo.

2.2 La relazione con il mondo della natura

Il bambino fin da piccolo definisce la propria identità incontrandosi non solo con altri esseri umani ma anche con altri esseri diversi da lui: animali, piante, oggetti inanimati. Per lui, come sostiene Françoise Dolto (1995), è complesso giungere a capire se stesso in quanto essere umano, simile agli altri esseri umani e di non essere né un vegetale o un animale. I bambini sembrano molto attratti dalle differenze e somiglianze con gli altri esseri viventi, dal loro modo di muoversi, di cibarsi, di comunicare, ecc. Attraverso la relazione con animali e piante è possibile insegnare che chi non è uguale a noi merita rispetto e amore e in tal modo sviluppare la dimensione emotiva e affettiva.

2.2.1 La relazione con gli animali

Se osserviamo i bambini anche piccolissimi nei loro primi approcci alla natura notiamo che sono attratti irresistibilmente dagli animali. Non è un caso che la maggior parte dei giocattoli per bambini, peluche compresi, riproducano animali, infatti i bambini si identificano facilmente con loro. Anche i primi libri che piacciono ai piccolissimi sono immagini di animali. Così pure le prime storie, come Spotty, la Pimpa, hanno per protagonisti gli animali. Grazie alla relazione con gli animali il bambino sperimenta la tenerezza, l'amicizia, l'esperienza di prendersi cura di qualcuno, di fare i conti con esigenze che non sono le sue e a prendere coscienza della diversità e delle somiglianze con gli animali. Impara, inoltre, che gli animali non sono giocattoli, ma hanno necessità e bisogni propri.

Tuttavia gli animali suscitano sensazioni ambivalenti, d'interesse e di paura insieme, alcune di queste sono spesso associate con la paura dell'ignoto, dell'imprevedibile; insegnare al bambino a conoscere gli animali, anche piccoli insetti, può aiutarlo a superare le sue paure (Wolman,1978).

2.2.2 La relazione con il mondo vegetale

I fiori e le piante con i loro colori e le loro forme e soprattutto il loro profumo, attraggono molto i bambini. Pensiamo a tutto quello che può essere per il bambino una semplice foglia: un sapore, un copricapo, uno strumento musicale, un vassoio, un vestito...

Non a caso nei nostri ricordi d'infanzia, come scrive Duccio Demetrio, «c'è sempre un luogo d'erba e fiori che incontrammo e nei quali giocammo davvero (Demetrio, 2000, p.11)». L'esperienza di gioco e di contatto con vegetali, alberi, piante è necessaria all'essere umano tanto come quella con gli animali, rilassa e fa sentire l'ambiente più confortevole.

Sappiamo come le piante rappresentino la base della vita sulla Terra, senza di esse nessun altro organismo potrebbe esistere, questo perché la quasi totalità degli esseri viventi trae direttamente o indirettamente sostegno dagli organismi vegetali.

Anche le piante hanno bisogno di cura, possono essere nutrite, osservate, toccate, annusate, mangiate.

2.2.3 La relazione con il mondo minerale

Nella fascia dei bambini 0-3 anni il bisogno di manipolare terra, sassi, sabbia, è molto forte. I materiali della natura consentono di sperimentare una varietà infinita di sensazioni tattili. L'esperienza con la sabbia e la terra in particolare permette al bambino una molteplicità di azioni che rafforzano il proprio senso di efficacia quali lasciare *traccia*, scavare, travasare, costruire e distruggere ecc. Esperienze che condivise con altri bambini permettono interazioni costanti, a volte anche conflittuali, ma non per questo meno significative per la costruzione della propria identità.

2.3 Dare un nome alle cose

«La parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata o temuta, come un fragile ponte di fortuna gettato sul vuoto. Per questo il giusto uso del linguaggio per me è quello che permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole.» (Calvino, 1994, p. 85).

Dare un nome alle cose della natura, ai fiori, agli alberi, ad un insetto, ecc., non è un semplice etichettare, un *insegnamento* finalizzato ad ampliare il vocabolario dei bambini con termini scientifici, ma consiste nel favorire il dialogo tra bambini e natura. I bambini imparano presto che ciò che si ama ed è effettivamente importante ha sempre un nome. Il nome *volgare* di un fiore o di una pianta può essere estremamente interessante e poetico per i bambini. Per esempio come non rimanere affascinati da un piccolo fiore giallo che si chiama *botton d'oro*.

Il linguaggio è, inoltre, un potente mezzo per elaborare l'esperienza perché ci aiuta a ricordare meglio, sostiene il formarsi dei concetti e aiuta a comunicare i nostri pensieri.

2.4 Sperimentare con il proprio corpo

Senza dubbio lo spazio esterno consente al bambino di sperimentare la gioia e la felicità di muoversi in libertà, di esprimere con tutto il corpo il suo benessere, una necessità per la sua crescita e salute. In un certo senso è anche un'insostituibile *palestra* perché permette ai bambini di sperimentare un'infinità di esperienze motorie, quali correre, saltare, strisciare, arrampicarsi, stare in equilibrio, andare sul triciclo, nascondersi, ecc. Dobbiamo tuttavia aver presente che con il corpo il bambino ha bisogno anche di *abitare* lo spazio aperto e di percepire il proprio *sé corporeo*

(sdraiarsi per terra, rannicchiarsi, ecc...). Con il termine *sé corporeo* intendiamo non solo l'identità corporea ma anche la propria mente, i propri sentimenti, la propria immaginazione. Infatti anche lo spazio esterno deve essere abitato, interiorizzato, agito, vissuto con tutto il corpo. L'esperienza del movimento è anch'essa esperienza di conoscenza di sé e del mondo, bisogno essenziale per i bambini soprattutto nei primi anni di vita. L'esperienza motoria non è altro dall'esperienza cognitiva. Infatti come sostiene Manuzzi «(...) il processo cognitivo è incarnato nell'azione corporea e che i processi mentali e corporei emergono insieme» (Manuzzi, 2006, p. 85).

2.5 Vivere una molteplicità di esperienze sensoriali

Fromm diceva che l'uomo per sentirsi a suo agio nel mondo deve comprenderlo non solamente con la mente, ma con tutti i suoi sensi.

La natura infatti mette in moto tutte le capacità sensoriali dei bambini con i suoi colori, suoni, odori, profumi, sapori, basta esserne consapevoli.

Si può restare in silenzio con i bambini ad ascoltare i rumori e suoni della natura anche all'interno del nido (un uccellino che canta, il fruscio delle foglie, la pioggia che cade ecc.). Annusare l'odore dei fiori, ma anche l'odore del terreno dopo la pioggia, imparare a riconoscere una stagione dai suoi odori, capacità che stiamo perdendo forse non solo a causa dell'inquinamento atmosferico. Gli odori, i profumi permettono di vivere emozioni che si conservano per tutta la vita. Scoprire le geometrie delle foglie e dei fiori, l'infinita gamma dei colori di un prato verde, della terra durante l'alternarsi delle stagioni, così come far prestare attenzione ai bambini alle diverse sensazioni termiche del sole sulla pelle o del vento, ecc. Oggi che l'approccio dei bambini alla natura, grazie alla tecnologia, sono di tipo soprattutto visivo, è necessario permettere ai bambini di fare esperienze con tutti i sensi tenendo presente che *il toccare le cose* è molto più di una semplice esperienza sensoriale, è anche esperienza emozionale.

2.6 Sperimentare la bellezza e la poesia

L'universo è fatto di relazioni tra materia ed energia. La musica, i suoni, le parole sono energie che intessano relazioni tra specie biologiche diverse: in questo splendido gioco la componente estetica è essenziale (...) Estetica, quindi come superamento di una visione scientifica puramente quantitativa e come introduzione della fondamentale categoria ecologica della qualità. La qualità della vita ha bisogno del bello.

Tiezzi 1996

Nell'avvicinarsi del bambino alla natura possiamo distinguere vari approcci: un approccio alla conoscenza che potremmo definire *scientifico* e un approccio alla conoscenza *poetico* o estetico, fortemente legato all'individualità del singolo bambino che vanno sostenuti e incoraggiati entrambi. Come scrive Gianfranco Staccioli (2000, p.85) «(...) il primo sentimento che lega il soggetto a qualcosa che possa essere guardata esteticamente è un sentimento di stupore». Educare i bambini alla bellezza vuol dire osservare insieme a loro i colori di un fiore, il tramonto del sole e i colori del cielo o i ricami della brina. Il linguaggio poetico e il linguaggio scientifico possono benissimo contaminarsi senza perdere la loro specificità è essere l'uno di supporto all'altro.

La poesia, infatti, è *intessuta* di natura perché parla ai sensi e crea unità tra le cose e le parole. Lo sguardo del poeta non guarda un oggetto particolare, guarda il mondo (Bachelard, 1975). Anche lo sguardo del bambino può essere, a volte, assai vicino a quello del poeta e dell'artista, proprio perché si lascia coinvolgere con tutti i sensi e con tutto il corpo sperimentando emozioni profonde e sembra essere in sintonia con la natura meravigliandosi di fronte alla sua bellezza. Come dice il poeta indiano Tagore i bambini «costruiscono le loro case con la sabbia, e giocano con i gusci delle conchiglie. Con le foglie secche intessono le loro barche e le fanno galleggiare ridenti sul vasto abisso. I bambini fanno i loro giochi sulla spiaggia dei mondi (...) loro non cercano tesori nascosti (...)» (Tagore, 1989) perché, possiamo aggiungere, i bambini, come i poeti, vedono nella natura *tesori* ovunque.

2.7 Sperimentare le trasformazioni

*Tutto tramuta, tutto trasforma
Natura e costringe a cambiare.
Il tempo trasforma la natura del mondo.*

Lucrezio, *La natura delle cose*

La natura offre l'opportunità al bambino di confrontarsi con quello che Laing (1978), chiama *i fatti della vita*, la nascita, la crescita, la morte, ecc., l'alternarsi del giorno e della notte, con il passaggio graduale dalla luce al buio e viceversa; il ciclo della vita, per esempio il fiorire e lo sfiorire di un fiore; alternarsi delle stagioni e le variazioni climatiche. La nostra cultura occidentale non ci aiuta molto, del resto, ad accettare i cambiamenti e il passare del tempo. Assai diversa è la visione del rapporto uomo-natura nella filosofia orientale dove la vita non è altro che un continuo fluire nel cambiamento e la natura e l'uomo, visti come complementari, seguono cicli che si verificano spontaneamente.

Sempre più i bambini condividono, soprattutto nell'ambiente familiare, la relazione con un animale domestico e possono sperimentare la nascita di un gattino, cane, ma anche la morte di un animale domestico compagno di giochi, esperienza, quest'ultima, spesso triste e dolorosa, ma nel contempo fortemente educativa se l'adulto capisce l'importanza di non mentire ai bambini, anche se piccoli e riesce a trovare modalità e parole per affrontare il tema della perdita.

«Il cambiamento della natura diviene occasione per sperimentare le trasformazioni, le diversità, l'insolito. Lavorare sulle variazioni, sulle modificazioni quali rappresentazioni dell'ambiente di adattabilità (...) può favorire un approccio cognitivo ed emotivo che sostiene con l'altro una relazione improntata alla disponibilità e alla flessibilità» (Di Rienzo 2006, p. 51). Il rapporto con la natura può essere considerato quindi una forma di educazione interculturale in quanto abitua al rispetto della diversità vista come bellezza, valore, necessità biologica, non come problema quindi ma come risorsa della natura stessa. Così si può imparare che i colori dei fiori sono tanti e pieni di belle sfumature come quelli della nostra pelle.

Capitolo 3

Un approccio educativo al mondo naturale

Educare (...) forse significa: imparando a guardare e osservare (...) favorire in ognuno l'iniziarsi dalla naturale curiosità allo scoprire esprimendosi, al saper rapportare comunicando; contribuire a svegliare, scoprire e ampliare l'interesse profondo il bisogno di essere tra, di essere dentro.

Danilo Dolci, 1985

M. Serres, filosofo francese studioso delle dinamiche connesse all'interazione tra uomo e natura, ipotizza la necessità di stabilire tra loro un *contratto naturale* dove la natura diventi soggetto di diritto e non solo spazio da dominare e manipolare.

Viene spontaneo fermare la nostra attenzione su questo argomento e mettere in relazione diritti dei bambini e diritti della natura, un parallelo che ci fa riflettere per le enormi potenzialità che riconosciamo ai due soggetti, infanzia e natura, ancora sottovalutati, fraintesi, poco valorizzati, spesso mercificati.

Il mondo, finalmente ad occhi aperti, cerca di recuperare le sue risorse muovendosi in questa direzione, quindi *infanzia* soggetto di diritto al centro di teorie e pratiche e *natura* nuovamente oggetto di attenzione e rispetto.

Nel caso dei bambini questi diritti coincidono con quei bisogni che Brazelton definisce *irrinunciabili* e che riassume nel diritto di ogni bambino di fare esperienze appropriate, adeguate all'età, alle differenze e alle caratteristiche individuali.

Si torna quindi all'esperienza come parola chiave e questo ci riconduce senza dubbio alla natura intesa come ciò che ci circonda, spazio esperienziale dalle infinite possibilità.

Parlare di approccio educativo al mondo naturale porta ad alcune considerazioni che vanno dall'attuale concezione d'infanzia all'importanza dell'esperienza, dalla realtà all'immaginazione, dalla creatività all'intelligenza, dall'abitare il mondo con una consapevolezza maggiore all'educazione ambientale come approccio globale che mette in campo pensieri azioni, abilità, competenze, processi, a partire da concetti come cura e rispetto.

Dal bambino che Rousseau vuole innocente e puro, buono per natura al bambino freudiano, simbolo dell'inconscio e dell'istinto, dal bambino cognitivo di Piaget alla nostra idea di bambino portatore di esigenze specifiche, possessore di uno sguardo proprio ed esperto, diverso da quello degli adulti, un bambino sociale e costruttore di conoscenze che non deve essere considerato solo in base a ciò che potrà divenire ma a ciò che è, essere umano in senso pieno, il cui sviluppo si determina attraverso

l'interazione del suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che vive fin dalla nascita, nel suo ambiente sociale e culturale.

«il bambino una persona nella sua unicità, nella sua differenza di genere e cultura, con le sue caratteristiche psico-fisiche e sociali, con la sua storia familiare che, per costruire la sua identità, ha bisogno di riferimenti relazionali e spazio-temporali, che ha diritto ad esprimersi e ad essere ascoltata; ricca di curiosità, desiderosa di apprendere con tutti i suoi sensi, che ha bisogno di sperimentare, mettersi alla prova potenzialmente capace di apprendere e stabilire con gli adulti e con i coetanei relazioni significative». (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 14)

È importante sottolineare come spesso gli adulti si concentrino su ciò che manca ai bambini, su ciò che non sanno fare, sul vuoto della loro avventura nel mondo e come gli educatori, agevolando l'esperienza auto costruita e l'euristica nell'ambiente naturale, possano sostanziare il patrimonio esperienziale di ogni bambina e bambino attraverso quella molteplicità di esperienze che, secondo Vigotskij, manca al bambino perché la sua immaginazione sia veramente ricca e completa, non solo *esagerata e fantastica...*

Certo, i bambini sanno rendere magica la realtà, ma per farlo non devono avere a disposizione solo esperienze virtuali che allontanano dalle percezioni, dalla materialità delle cose, dai sentimenti intimi, dalla meraviglia del reale, dovranno invece sperimentarla, toccarla perché «prima di potersi godere le fantasie i bambini hanno bisogno di consolidare la loro conoscenza del mondo reale» (Ritscher 2000) L'immersione nella natura rende possibili continue e sorprendenti scoperte, abitua a vedere nel contesto animali e piante, soggetti viventi e non viventi, spazi, segnali, modalità di reazione.

Si evolvono così abilità comportamentali fondate su conoscenze che l'interazione con l'ambiente arricchisce continuamente e si evita il rischio, legato a un'esperienza povera della realtà, di facilitare nei bambini la riproduzione di schemi stereotipati nei quali le possibili variazioni, gli elementi di novità di cui ogni individuo è portatore, sono sistematicamente ignorati.

Un bambino che non è abituato a un rapporto esplorativo tende a rifiutare, sia l'individuazione di elementi sconosciuti sia la possibilità di sperimentare relazioni e comportamenti non prescritti, di conseguenza la sua creatività viene in qualche modo limitata.

Un bambino creativo è un bambino felice afferma Bruno Munari (1977, p. 121) sostenendo che la creatività esige «un'intelligenza pronta ed elastica, una mente libera da preconcetti di alcun genere, pronta a imparare ciò che gli serve in ogni occasione e a modificare le proprie opinioni quando se ne presenta una più giusta» e che si evolve continuamente grazie al continuo aggiornamento e all'allargamento della conoscenza in ogni campo.

La creatività, che per svilupparsi ha bisogno, quindi, di precise condizioni soggettive e oggettive, può tradursi in prodotti tangibili ma può anche trasformare i materiali poveri in giochi ricchi di potenzialità, cosa che i bambini sanno fare molto bene, e darci modo di reinventare le cose anche e soprattutto grazie alla possibilità di scoprire come è fatto il mondo osservando la natura con uno sguardo attento.

E' importante ricordare ancora una volta che i bambini hanno un modo di vedere e una percezione del mondo e della realtà radicalmente differenti da quelle degli adulti; fare proprio questo concetto ci porta ad affermare che questo non è dovuto al grado di maturità o al diverso livello di abilità e competenze che stabilisce il confine tra adulti e bambini, ma al fatto che lo sguardo del bambino indica qualcosa d'altro, coglie aspetti e particolari che ci sfuggono per cui dare valore a questo *saper vedere dei bambini* rende più ricca la vita sociale e più profonda la conoscenza del mondo in tutti noi.

Sappiamo che i bambini usano i luoghi e le cose in modo diverso, semplicemente usano gli spazi e gli oggetti costruiti *dagli* adulti, quasi sempre *per* gli adulti, adattandoli alle loro esigenze; pensiamo ai diversi modi che i bambini hanno di usare gli oggetti e a come spesso noi li correggiamo senza riflettere che questo uso alternativo delle cose rappresenta la base del concetto di riciclaggio, ovvero come noi adulti abbiamo iniziato ad assumere, per necessità, una prospettiva diversa nell'usare o riutilizzare gli oggetti.

I bambini già lo fanno ma dobbiamo imparare a considerare le loro scelte, dettate da un approccio naturale e meno sovrastrutturato, consapevoli e competenti.

Anche l'intelligenza, o meglio le sette intelligenze di cui ogni essere umano è dotato, secondo Gardner, possono essere sviluppate fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza se l'ambiente è in grado di offrire condizioni appropriate e visto che le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso la ricchezza delle esperienze che si possono fare in natura può consentire di svilupparle tutte.

Gardner inoltre ci parla di un'ottava intelligenza, quella naturalistica, e non è un caso, perché è evidente che un'intelligenza sensibile alle problematiche ambientali è sempre più necessaria per acquisire una prospettiva ecologica.

E' essenziale, a questo proposito, ricordare che uno degli assunti del paradigma ecologico di Bronfenbrenner consiste nell'asserzione che «lo sviluppo umano ha luogo tramite un processo di interazione reciproca, via via più complessa, tra un organismo umano attivo, in sviluppo, e le persone, gli oggetti, i simboli che si trovano nel suo ambiente immediato» (Bronfenbrenner, 1979).

Ecologia quindi intesa come equilibrio, conoscenza, reciprocità, contaminazione positiva tra i diversi ambiti di vita che si connettono tra loro consentendo un continuo arricchimento del patrimonio affettivo ed esperienziale di adulti e bambini.

Sappiamo che è importante, perché un'esperienza con la natura sia realmente educativa, partire dal quotidiano, riconoscendo al mondo naturale una grande valenza formativa, considerare le bambine e i bambini i principali artefici delle proprie conoscenze, percepire l'ambiente come contesto globale e multidimensionale, valorizzare la semplicità ma anche la complessità della natura, utilizzare osservazione, ricerca e riflessione come strumenti fondamentali per il miglioramento del proprio agire, contribuire a sviluppare una coscienza ecologica etica e un'idea di essere umano non codificata e più libera.

Nei nostri servizi è possibile quindi realizzare un approccio educativo al mondo naturale grazie alla condivisione di principi comuni e a precise scelte metodologiche che costituiscono la base da cui partire per tradurre concetti e teorie in pratiche quotidiane, in un vissuto che coinvolge bambini educatori e famiglie all'interno di un progetto comune.

3.1 Esperienze con la natura nel contesto educativo

I bambini sentono benissimo lo scricchiolio delle cose che cadono e l'odore buono delle cose che nascono.

Loris Malaguzzi

Già nel secondo capitolo si sono evidenziati i possibili approcci alla natura e le opportunità che può offrire ai bambini un contatto ravvicinato con l'ambiente che ci circonda, a questo proposito si possono identificare i Servizi, prima comunità educativa della quale il bambino entra a far parte, come luoghi privilegiati, contesti

- nei quali non vi sono compiti da svolgere ma esperienze da fare, i tempi sono più dilatati e individualizzati, la progettualità segue un andamento circolare e si riprogetta continuamente in base alle caratteristiche dei gruppi di bambini.
- dove i bambini possono trarre il massimo profitto dalle esperienze e gli adulti stessi, educatori e genitori, possono imparare qualcosa di nuovo dai/sui bambini affrontando aspetti emozionali e vissuti legati al mondo naturale
- in cui vivere insieme ad altri bambini esperienze significative, relazioni che si instaurano all'interno dei gruppi in situazioni organizzate e spontanee
- dove è anche possibile dare spazio alle situazioni che richiedono una particolare attenzione quali la presenza di bambini appartenenti ad altre culture e di bambini diversamente abili con i quali può essere fondamentale trovare una *chiave*, che un contatto ravvicinato con la natura può fornire, per favorire la loro integrazione nel gruppo e la fruizione delle opportunità che sono a disposizione di tutti i bambini che frequentano un servizio alla prima infanzia.

Si può parlare di un vero e proprio ecosistema educativo che utilizza l'esperienza come leva, la natura come spazio dalle infinite possibilità, l'ambiente «come un luogo in cui la proposta educativa si evolve attraverso l'osservazione, la verifica e la riformulazione di nuove proposte... anche lo *spazio esterno* ha un proprio valore educativo. La progettazione e l'allestimento degli spazi esterni dovranno tenere conto delle proposte educative offerte negli spazi interni e degli stimoli e possibilità che l'ambiente stesso offre» (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 18).

L'ambiente, che consiste in un insieme di relazioni tra gli oggetti, le persone e tra le persone e gli oggetti in un sistema non casuale ma organizzato in base alle variabili spazio, tempo, comunicazione, significati, prevede un attento processo di costruzione

e negoziazione tra esperienze dei bambini ed esigenze di controllo e sicurezza degli adulti.

Nel progettare percorsi educativi sulla natura è fondamentale predisporre adeguatamente l'ambiente in modo da consentire la massima fruibilità dello spazio interno/esterno per osservare, sperimentare, esplorare, conoscere ogni aspetto della realtà che costituisce, l'ordinario ma anche, e molto spesso, quando lo sguardo appartiene a un bambino piccolo, lo straordinario.

La cultura dell'infanzia che si è costruita all'interno del sistema dei servizi fiorentini considera l'organizzazione degli spazi e la scelta degli arredi e materiali come parte integrante della programmazione educativa e costituisce uno dei più importanti indicatori di qualità del progetto educativo di ogni servizio.

Pensare e progettare l'ambiente è condizione irrinunciabile per far sì che l'esperienza possa avere luogo e acquisire successivamente senso e significato

«L'ambiente del bambino deve essere strutturato in modo da trasmettergli, a livello conscio e inconscio, la certezza di essere sicuro lì e ora; ma deve trasmettergli anche la sensazione che avventurarsi all'esterno non costituisce un pericolo perché l'avvenire, per quanto difficile per lui ha in serbo la riuscita e non lo scacco» (AA.VV. 1982).

A proposito dello spazio esterno di ogni servizio si può sicuramente affermare che dovrebbero esserci luoghi diversificati, adeguati alle capacità e ai bisogni dei piccoli, capaci di promuovere giochi, stimolare apprendimenti, suggerire comportamenti sociali. Vere e proprie stanze all'aperto che diano sicurezza, orientamento e contenimento necessari per produrre comportamenti rilassati e autonomi e fornire una visione positiva del mondo.

Dallo spazio esterno vissuto con libertà e intenzionalità educativa «viene anche l'aiuto a superare le paure, l'angoscia esistenziale, l'insicurezza e l'incertezza del cammino nel tempo. L'avvicinarsi delle stagioni, ad esempio, può dare sicura fiducia e tranquillità. Il sapere come, dopo l'inverno, vengano la primavera, l'estate, l'autunno e di nuovo l'inverno, in un ciclico ritmare del tempo e, così, l'aver dentro di sé la sensazione e la consapevolezza della crescita, dello sviluppo del proprio corpo e della mente, sono di fondamentale importanza nella costruzione di modelli di realtà e verità, cui attenersi nella progettazione dell'esistenza» (Cooperativa Sociale ARCA e Associazione culturale La Fonte, 2004).

Nei Servizi educativi è sicuramente funzionale assumere l'ambiente naturale come territorio di lavoro in quanto risponde ad alcune esigenze fondamentali per favorire o rendere significativo l'apprendimento:

- permette di agire in un contesto ricco di opportunità, di problemi e di materiali
- facilita il collegamento con le esperienze già acquisite
- valorizza l'iniziativa autonoma, la collaborazione la curiosità, il gusto della scoperta, il bisogno di intervenire direttamente, di trasformare, di vedere cosa succede se...

Il bambino, sempre al centro del processo di apprendimento, è impegnato in attività di gioco esplorazione, osservazione, descrizione, manipolazione, rappresentazione della realtà e questo consente all'educatore di coltivare la curiosità, da cui partono la voglia di conoscenza, la capacità di stupirsi, la capacità di entrare in relazione con l'ambiente e gli elementi che lo costituiscono, il senso estetico, la creatività perché «alla vecchia scuola del conoscere si connetta la scuola dell'esprimersi aprendo varchi ai cento linguaggi dei bambini» (Edwards, Gandini, Forman 1995).

La saggezza delle lingue greco-latine ha coniato il termine *esperienza* servendosi di due preposizioni: *ex* (da), che significa la partenza, l'allontanamento, il distacco più o meno volontario dall'ambiente familiare, usuale o iniziale e *per*, che designa il viaggio attraverso un ambiente, un mondo nuovo. L'esperienza significativa scaturisce da questo movimento duplice, intreccio di distacco e di peregrinazione, e può comportare dei rischi. Per questo il termine *esperienza* si associa, spesso, al termine *pericolo*, con cui condivide una radice. Questo ci riporta al concetto del non negare le esperienze, al favorire la capacità di riconoscere e attraversare soglie valorizzando categorie come *l'avventura e l'imprevisto*.

Del resto la cultura altro non è che il risultato di molte avventure che rappresentano la capacità di mutare il proprio rapporto con l'ambiente con relativi rischi ma le esperienze fatte servono a valutarli per cui l'avventura contribuisce a sviluppare la capacità di *progettare, programmare, ricercare, sperimentare e improvvisare* oltre a essere anche esercizio di creatività e puro divertimento.

Vi sono avventure complesse e difficili da gestire, una di queste è proprio la prima volta che un bambino entra al nido, ma viverle aiuterà il bambino e la famiglia a raggiungere *l'autonomia*.

L'acquisizione dell'autonomia è un frutto positivo dell'esperienza, il consolidarsi della capacità di superare un limite, il padroneggiare gli effetti del proprio e altrui agire e le conquiste progressive creano un substrato di conoscenze, una banca dati personale, stati d'animo e modelli di comportamento che consentono al bambino di costruire consapevolezza, saperi, aspettative, obiettivi...

L'imprevisto nei contesti educativi costituisce una vera e propria ricchezza perché è uno dei modi attraverso cui i bambini riescono a manifestarsi e si fanno spazio con le loro emozioni imponendosi all'attenzione degli adulti.

Ecco quindi l'elaborazione di *progetti aperti all'imprevisto* che non sono da intendersi con progetti segnati dall'estemporaneità, occasionali e privi di fondamenti pedagogici, si tratta semplicemente di progetti che possono cambiare, aperti ai suggerimenti e agli stimoli espressi dai bambini e, in base a questi, modificarsi, prendere direzioni diverse da quelle previste, creare priorità senza che gli adulti rinuncino a definire obiettivi generali e a individuare nuovi possibili temi di riflessione e di lavoro da proporre, ripensare.

Nei servizi per i più piccoli attraverso *la cura e le routine* che caratterizzano il quotidiano «si delineano i rituali di un contesto noto in cui il bambino può lasciare e ritrovare le proprie *tracce* e di un ambiente da cui può trarre la *sicurezza* necessaria per *avventurarsi* in nuove esperienze. Attraverso il ripetersi delle esperienze il bambino acquisisce nuove conoscenze e competenze, inventa nuovi giochi interattivi, accresce il proprio patrimonio cognitivo, affettivo, sociale e relazionale» (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 14)

Le routine rappresentano, infatti momenti nei quali i bambini, accompagnati dagli educatori, prendono contatto con la parte più profonda di se stessi, imparano a conoscere il proprio corpo, i propri bisogni ed esigenze, vivono emozioni, imparano a scandire il tempo.

Il fattore tempo è una variabile che, nei contesti educativi, rappresenta una costante perché «rispettare i tempi della maturazione, dello sviluppo, degli strumenti del fare e del capire, della piena, lenta stravagante, lucida e mutevole emersione delle capacità infantili è una misura di saggezza biologica e culturale» (Edwards, Gandini, Forman 1995).

Il tempo è una dimensione fondamentale da considerare, non il tempo stabilito per la realizzazione di un programma, ma il tempo durato, il tempo delle sfumature invisibili, della ricerca della sintonia, il tempo perso che, con i bambini, è un tempo ritrovato.

L'interazione con gli ambienti naturali ci soccorre, esistono i cicli, le crescite, le maturazioni, gli imprevisti determinati dalla complessità. Da *chronos*, tempo logico e sequenziale, il tempo degli impegni e della fretta, il tempo ritimico delle scadenze, la scatola stretta nella quale infilare tutto a *kairòs*, il tempo di accadimenti unici e importanti, il tempo *di stare* un tempo *nel mezzo*, nel quale *qualcosa di speciale accade*. Mentre *chronos* è quantitativo, *kairos* ha una natura qualitativa ed è questo tempo naturale che possiamo recuperare grazie agli eventi, agli elementi, alle caratteristiche del mondo naturale che vogliamo sperimentare.

La natura rappresenta, all'interno dei contesti educativi una grande risorsa tenendo conto anche del fatto che «i servizi per la prima infanzia, nel rispetto di ogni diversità, prevedono, nel loro progetto educativo strategie necessarie per accogliere ogni bambino, anche in situazione di disagio psicofisico-sociale o proveniente da culture altre» (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008 p. 22)

La realtà dei servizi ci racconta storie di *bambini e famiglie che vengono da altre culture* e devono conciliare dentro di sé prima i conflitti creati dallo spostamento dello spazio geografico (il che produce un forte senso di sradicamento e di non appartenenza) poi riprendersi lo spazio del corpo, ogni cultura infatti ha una percezione diversa del contatto corporeo, modi e tempi diversi per manifestare emozioni, diversi confini che non si possono superare nel contatto con l'altro e infine lo spazio linguistico che coinvolge anche i diversi tipi di comunicazione non verbale.

Nell'adottare un approccio interculturale saranno messe in atto strategie che si traducono in una particolare attenzione nell'osservare, in una maggiore delicatezza nell'approccio per non creare confusione e senso di non appartenenza al gruppo, in atteggiamenti e gesti spontanei ma misurati e soprattutto in un preciso lavoro di programmazione che può senza dubbio includere specifici percorsi nell'ambiente naturale.

Il senso del rapporto con il mondo naturale, anche se è vissuto diversamente anche a livello d'intensità e frequenza, è comune a tutte le culture.

Le molteplici esperienze, legate a un percorso sulla natura che parla attraverso una pluralità di linguaggi senza negare l'espressione verbale, che si esprime attraverso diverse piste comunicative in un approccio che è di per sé plurisensoriale, non solo possono unire tutti i bambini, ma ci possono aiutare, come adulti, a leggere e conoscere meglio il vissuto dei bambini più lontani culturalmente da noi.

In questo ambito possiamo trovare anche un punto di contatto con le famiglie in quanto risorsa per capire e conoscere aiutando anche loro nello stesso tempo ad integrarsi nel territorio, nella città, nell'ambiente di vita che attraverso le esperienze e lo sguardo dei loro bambini diventa per loro più familiare e comprensibile.

Nel caso di *bambini con diverse abilità* può funzionare molto bene attivare il tatto e proporre la manipolazione e in questo caso sono d'aiuto gli elementi che appartengono alla natura in quanto riproducono esperienze in grado di evocare momenti vissuti, di benessere piacevolezza, ricordi ecc...

Si tratta di fare proposte che possano risvegliare i sensi del bambino e magari il suo tono muscolare progressivamente.

Con un bambino che si sottrae al contatto, ad esempio, si può partire da contatti lievi (il vento, strumenti a membrana o a corda vibrati alla giusta distanza) fino a graduare il rapporto diretto della pelle con acqua, schiuma, farina, sabbia e terra; dominare la materia e lasciare tracce di sé sarà fondamentale...

Attraverso la globalità dei linguaggi, che è tale perché prende in considerazione la globalità della persona, si potranno proporre esperienze di contatto-suono con suoni che provengono dal mondo naturale e che sono spesso risonanze legate a esperienze ricche di significato ma dimenticate.

Le proposte possono essere molte e diversificate e bisogna sempre tenere conto delle variabili spazio tempo e intensità elementi con i quali facciamo i conti ogni volta che agiamo perché ognuno di noi ha un modo diverso di agire e *re-agire*; può essere messo in gioco tutto il corpo ma in particolare le mani che posseggono tutte le facoltà degli organi sensoriali escluso l'olfatto: ascoltano le vibrazioni, vedono toccando, assaggiano e gustano le quantità qualità delle materie ed è molto importante quindi la scelta degli stimoli da proporre e il modo in cui lo si fa.

Il rapporto con la natura consente una conoscenza del mondo che altrimenti rimane, a volte, soprattutto per coloro che non hanno la possibilità di utilizzare tutti i sensi, un'entità astratta e può rappresentare un modo, una strada da percorrere per stabilire una relazione, un contatto a volte difficile.

Per un'idea di bambino ricco, al bivio dei possibili che stanno nel presente e che trasformano il presente nel futuro. Per un'idea di bambino attivo, guidato, nell'esperienza, da quella specie straordinaria di curiosità che si veste di desiderio e di piacere (...).

Per un'idea di bambino competente, artigiano della propria esperienza e del proprio sapere accanto e insieme all'adulto.

Per un'idea di bambino curioso che impara a conoscere e capire non perché rinuncia, ma perché non smette mai di aprirsi al senso dello stupore e della meraviglia.

Aldo Fortunati

Abbiamo evidenziato quali opportunità ci sono nell'elaborare progetti educativi che tengano conto del mondo naturale, il valore delle esperienze che si compiono con/nella natura. Nel prossimo paragrafo declineremo le esperienze anche grazie a quanto costruito, elaborato, progettato nei nostri Servizi.

3.2 Quali esperienze

Quando una madre aborigena si accorge che la sua bambina tenta le prime parole le lascia toccare le cose di quella terra: foglie, frutti, insetti e via dicendo la bambina, al seno della madre, giocherà con la cosa, le parlerà, la proverà con i denti, imparerà il suo nome e lo ripeterà.

Bruce Chatwin

Proporre, all'interno di ogni servizio, percorsi sulla natura, vuol dire inserire nel quotidiano stimoli e proposte spesso innovativi e usare linguaggi nuovi e originali attraverso l'elaborazione di progetti che, oltre agli obiettivi, contengano indicazioni riguardo alle proposte di gioco, agli spazi, ai materiali e agli strumenti ma anche alle modalità di verifica e documentazione.

Nelle Linee guida educative si legge che «per sostenere i percorsi di apprendimento dei bambini occorre elaborare un progetto che sia consapevole delle finalità da raggiungere, utilizzando strategie e modalità adeguate e che sia in grado di offrire al bambino gli strumenti più adatti per organizzare le proprie conoscenze, per esprimere la sua affettività, per comunicare con gli altri» (Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 19).

Va sottolineato che, nel momento in cui prendiamo la natura come riferimento di un percorso, ne dobbiamo valutare l'imprevedibilità tenendo conto, sia nei progetti che nelle fasi di attuazione, di quella che potrebbe essere definita la logica educativa del *da cosa nasce cosa*, ovvero la capacità di «assumere un atteggiamento flessibile per permettere la valorizzazione anche di quelle esperienze che avvengono in tempi imprevedibili e non quantificabili» (Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 21).

Maria Montessori ci dice che fino a tre anni il bambino ha una *mente assorbente*, nel senso che la sua intelligenza opera inconsciamente assorbendo ogni dato ambientale e che, in questa fase, si formano le strutture essenziali della personalità.

Morin afferma che è importante sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni e le conoscenze in un contesto e in un insieme per cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto.

Ci sembra importante, in questa ottica, evitare di banalizzare il rapporto con la natura pensando che, in qualche modo i bambini, nell'ambiente naturale, giocoforza e naturalmente, apprendono.

Non confondiamo quindi imprevedibilità con improvvisazione e naturale con semplice perché non c'è niente di più complesso della natura e dei suoi relativi fenomeni e non ci interessa quindi semplificare, ma spiegare, rendere fruibile la complessità e creare, predisporre *contesti educanti, non casuali*.

Le grandi potenzialità di questa tematica che senza dubbio investe fortemente l'aspetto relazionale ed emozionale si esplicano anche a livello cognitivo, a questo proposito le Linee guida educative ci dicono che «tra le varie strategie di apprendimento si possono individuare l'imitazione, la condivisione, la scoperta, l'esplorazione». (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 19) Elinor Goldschmied (1994) ci ricorda l'importanza del «dare ai bambini una lente per guardare il mondo della natura» sottolineandone ancora una volta la valenza euristica.

In particolare le sue riflessioni sul gioco esplorativo e i relativi suggerimenti nel proporre azioni gioco il cui scopo non fosse fissato, a priori, dall'adulto, hanno ispirato la pedagogia del nido nell'adozione di quelle che possiamo considerare proposte irrinunciabili che di diritto fanno già parte del quotidiano dei servizi ma che, in questo caso, meritano una particolare attenzione: *il cestino dei tesori e il gioco euristico*.

Sappiamo che i piccolissimi possono rimanere anche 45 minuti a giocare con il cestino dei tesori e al gioco euristico sviluppando concentrazione e senso di tranquillità.

Sarà fondamentale quindi la presenza, in ogni servizio, del cestino dei tesori (*scheda tecnica 1*) e dei sacchetti per il gioco euristico (*scheda tecnica 2*) per consentire ai bambini, attraverso la scelta mirata dei materiali, in prevalenza naturali, di provare sensazioni diverse mettendo in campo competenze e abilità.

Molto di ciò che i bambini fanno ed esprimono ci arricchisce e ci stimola, tutto ciò che a noi adulti può apparire banale per loro è molto più interessante, le esperienze dirette nella natura rimangono per loro affascinanti e piene di misteri, sono

osservatori attenti e, come abbiamo già affermato in precedenza, portatori di uno sguardo diverso, più aperto e acuto, pronto a cogliere cose che potrebbero apparire insignificanti.

Il cestino dei tesori¹

Il cestino, rivolto ai bambini da quando iniziano ad assumere la posizione seduta, raccoglie "piccoli tesori" (con questa definizione si vuole suggerire l'idea di qualcosa di bello e prezioso), una ricca varietà di oggetti comuni di diverso materiale scelti per rispondere ai bisogni dei bambini e per stimolarne tutti i sensi.

L'uso di questo cestino è un modo con il quale possiamo garantire al bambino una ricchezza di esperienze. Nessuno degli oggetti contenuti nel cestino dei tesori è definibile come *giocattolo* e la maggior parte di essi si possono trovare nell'ambiente di casa.

Si tratta di un cestino di vimini robusto di circa 35 cm di diametro e 10 cm di altezza con il fondo piatto e senza manici, così che il bambino possa appoggiarsi senza rovesciarlo.

Gli oggetti in esso contenuti devono essere nuovi (o accuratamente lavati) e continuamente rinnovati e sviluppati in modo da incentivare l'interesse e l'attenzione del bambino.

L'uso è molto semplice, si tratta di assicurarsi che il bambino stia comodamente seduto (se necessario con un cuscino che lo sostenga) su un morbido tappeto accanto al punto in cui è collocato il cestino.

L'adulto dovrebbe sedersi lì vicino, senza parlare o intervenire (sempre che il bambino non chieda chiaramente la sua attenzione), con una presenza attenta, ma non intrusiva.

L'adulto ha il ruolo di *ancora emotiva*, perché il bambino ha bisogno di sicurezza nel momento in cui si trova di fronte alla sfida di oggetti che forse per la prima volta può prendere in mano. Non è necessario incoraggiare i bambini ad usare il materiale di gioco, basta dare loro l'occasione. Se osserviamo attentamente un bambino alle prese con gli oggetti contenuti nel cestino noteremo quante cose diverse farà: guardare, toccare, afferrare, succhiare, passare sulle labbra, leccare, scuotere, battere, raccogliere, lasciar cadere, selezionare alcuni oggetti e scartare quelli che non gli interessano... noteremo inoltre una grande capacità di concentrazione ogni volta che verrà sedotto da uno o più oggetti.

Maneggiando e rimaneggiando gli oggetti i bambini fanno scoperte relative al peso, alle dimensioni, alla forma, alla consistenza al rumore e all'odore. Questo gioco stimola la fantasia e sviluppa la capacità di prendere decisioni: è il bambino che decide cosa gli interessa e cosa no!

Oggetti naturali

pigne di conifere di diverse misure, conchiglie grosse, piccole zucche essiccate, grosse castagne, grandi piume, sasso di modeste dimensioni, pietra pomice, tappi di sughero di grandi dimensioni, noccioli di avocado essiccati, grosse noci, una piccola spugna naturale, un limone, una mela, uova di marmo, calzascarpe di osso...

Oggetti di legno, vimini, bambù e setole varie

piccoli cestini, sottobicchiere di paglia o legno, spazzolino da unghie, spazzolino da denti, pennello da barba, spazzolina per le scarpe, piccola canna di bambù, manici di borsa, pennello per il trucco, nacchere, fischiello, mollette da bucato, grosse perle di legno colorate infilate in una corda, cubi, pezzetti di legno lisciati, rocchetto per il filo, grossi anelli da tenda, portauovo, mestolo piccolo, cucchiaio, spatola, contenitori vari di piccole dimensioni, uovo per rammendare i calzini, tappo damigiana bruschino...

¹ Liberamente tratto da Elinor Goldschmied e Sonia Jackson *Persone da zero a tre anni*, edizioni Junior, Bergamo 1996

Oggetti in vetro e ceramica

Piccola bottiglia in vetro, barattolino dello yogurt, tazzina da caffè, barattolino ben chiuso contenente: riso crudo, fagioli/ceci secchi, pasta...

Oggetti in gomma

palline di gomma, pallina magica di gomma piena, pezzetto di tubi di gomma, tappo da vasca con catena...

Oggetti in carta e cartone

piccolo blocco per appunti con spirale, carta oleata, scatoline di cartone, interni di rotoli di carta da forno, scatola delle uova, cartoline illustrate con immagini, piccolo libro con pagine di cartone...

Oggetti di metallo

sonagli, cucchiai di varie dimensioni, una frusta da cucina, mazzo di chiavi, scatoline e contenitori di latta di piccole dimensioni, piccolo portacenere, trombetta, formine da dolci, spremiagrumi, piccolo imbuto, grossi anelli da tende in ottone, spremi aglio, piccola armonica, fischietto, specchietto con cornice in metallo, fermaglio per la carta, mazzo di campanelli, triangolo musicale, portauovo, colino per tè, coperchi di metallo (di tutti i tipi), bicchierino di metallo, pezzi di catena di diverso tipo, campanello per bicicletta, tappo grande di bottiglia, infusore per il tè, pentolini di alluminio...

Oggetti in pelle, tessuto e lana

piccolo tamburo, collarino per animali domestici, borsellino di pelle, piccola borsetta in pelle con cerniera, pezzettino di pelliccia, pezzetto di pelle, palla di lana, un fazzolettino, pompon, presa da cucina, guanto da forno, guanto di lana, pezzetti di tessuti vari, portafoglio di stoffa, porta occhiali, piccolo portaoggetti con cerniera lampo, piumino di velluto per cipria, bambolina di stoffa, piccolo orsacchiotto di stoffa o peluche, un calzino, palla da tennis, scatolette foderate di velluto, sacchetti di tessuto ben cuciti contenenti ciascuno: lavanda, chiodi di garofano, timo, fagioli, lenticchie, farina...

Altri oggetti e materiali secondo la propria fantasia e creatività...

Il gioco euristico²

I bambini durante il secondo anno di vita sentono il bisogno di esplorare, scoprire e sperimentare gli oggetti usandoli nei modi più disparati e inusuali...

L'*apprendimento euristico* è un sistema educativo attraverso il quale il bambino impara a scoprire, da solo, il modo in cui gli oggetti si comportano nello spazio, a seconda di come vengono maneggiati.

Durante il gioco euristico i bambini ripetono più volte gli stessi gesti e il procedimento si avvicina a quello di certi scienziati che sviluppano la loro conoscenza facendo lo stesso esperimento più volte e operando piccolissime variazioni; siamo di fronte a scoperte casuali che ne producono altre (il da cosa nasce cosa ...) rinnovando continuamente l'interesse dei bambini.

Il *gioco euristico* consiste nel proporre una quantità di oggetti eterogenei e contenitori di diversa natura e grandezza con i quali possono giocare liberamente in un ambiente abbastanza ampio e privo di altri stimoli.

Solitamente l'educatrice *organizza lo spazio utilizzando un tappeto/stuoia abbastanza grande dove distribuisce contenitori e sacchetti di oggetti*, poi invita i bambini a entrare nel gioco e si mette in disparte ad osservarli, il suo intervento dovrà essere minimo per facilitare il gioco intervenendo solo se si creano situazioni di conflitto.

I bambini sono favoriti nel loro sviluppo cognitivo e migliorano le loro abilità di manipolazione e il coordinamento oculo-manuale:

- spostano gli oggetti dentro e fuori gli spazi;
- riempiono e svuotano i contenitori;
- manipolano materiali di consistenze, colori e grandezze diverse;
- selezionano, discriminano e paragonano, mettono in serie, infilano e fanno pile, fanno rotolare e mettono in equilibrio...

Questo gioco ha anche un ruolo fondamentale nello *sviluppare la capacità di concentrazione*, si osservano bambini giocare intensamente per molto tempo.

Quando i bambini sono assorti nell'esplorazione gli oggetti vengono sempre più sparsi confusamente sul pavimento ed è importantissimo che i bambini contribuiscano a riordinarli raccogliendoli e aiutando l'educatrice a rimetterli nei rispettivi sacchi. Durante questa fase *il vocabolario dei bambini si amplia* in modo naturale in quanto identificano ogni oggetto che raccolgono.

Ogni tipo di materiale è inserito in *un sacchetto di almeno cm 40x50* chiuso da un laccio. I sacchi, quando non utilizzati, non devono essere lasciati alla portata dei bambini.

Gli oggetti da utilizzare

Pon pon di lana, non troppo grossi, nei colori primari, sacchetti e scatole, cilindri di cartone di tutti i vecchie chiavi legate insieme in piccoli mazzi, coperchi di barattoli in metallo, grandi conchigli, grosse noci, grossi tappi di sughero, nastri di velluto, seta o pizzo, scarti in legno del falegname opportunamente lisciati; pigne; barattoli e contenitori di varie misure; anelli per tende di legno o metallo, mollette in legno per il bucato, bigodini vuoti all'interno di diversi diametri, palline da ping pong; varie lunghezze di catene fini e di media grandezza...

² Liberamente tratto da Elinor Goldschmied e Sonia Jackson *Persone da zero a tre anni*, edizioni Junior, Bergamo 1996

Se vogliamo quantificare quindi le potenzialità di un approccio educativo al mondo naturale in termini di sviluppo di abilità, competenze, apprendimenti possiamo evidenziare alcuni dei risultati che si possono avere proponendo un percorso nella natura

- Sviluppo del linguaggio attraverso il denominare, descrivere, domandare, raccontare, ascoltare, esprimere idee, sensazioni ed emozioni, comunicare
- Sviluppo delle capacità espressive attraverso la rappresentazione grafica, l'uso del colore, tagliare e incollare.
- Sviluppo senso percettivo attraverso la globalità dei linguaggi e l'uso di tutti i sensi.
- Sviluppo di abilità motorie e conoscenza del corpo attraverso l'esplorazione, la raccolta, l'utilizzo dei materiali per manipolazioni e travasi, la sperimentazione dei materiali con le diverse parti del corpo, i giochi all'interno/esterno che mettono in gioco la motricità globale e fine.
- Rafforzamento del senso di identità e delle relazioni interpersonali attraverso i vissuti legati alle esperienze che vengono interiorizzate ma anche condivise nel gruppo e con la famiglia, emozioni, gioie, paure.
- Sviluppo di un pensiero scientifico, critico e creativo attraverso l'osservazione della natura, la sua ciclicità, gli eventi naturali, l'imprevedibilità, la complessità.
- Esercizio della gioia del fare, del puro divertimento grazie alle opportunità offerte dalle uscite, dallo spazio esterno, dal raccogliere e utilizzare materiali insoliti, dallo sporcarsi e pasticciare
- Conoscenza e sperimentazione dei concetti di cura e rispetto attraverso le attività di riciclaggio e raccolta differenziata, la cura di animali, piante, oggetti, spazi.

Osservare la natura è una grande opportunità che possiamo offrire ai bambini il cui atteggiamento partecipante, non distaccato, permette loro di percepire e conoscere a fondo la realtà che ci circonda infatti «osservare vuol anche dire essere capaci di esplorare, scandagliare, penetrare a fondo, contemplare, meravigliarsi e, nello stesso tempo, pensare, riflettere, meditare su ciò che abbiamo percepito, sentito. Tale riflessione implica rispecchiare, riecheggiare, svelare, significare la realtà e renderla nostro patrimonio interiore» (Coop Sociale ARCA e Associazione culturale La Fonte, 2004).

Questo concetto ci riconduce al modo peculiare di esperire dei bambini piccoli che hanno una capacità di osservare e cogliere l'essenza delle cose ma anche di attribuire a ciò che osservano un significato e di scegliere, esprimere una preferenza.

All'osservazione, infatti, fa seguito un momento altrettanto importante costituito dalla raccolta di elementi, oggetti, materiali che potranno essere classificati in base alla grandezza, alla quantità, al colore, al gusto e all'odore, descritti e rappresentati anche attraverso la pittura o il disegno, raccontati, narrati, utilizzati per attività espressive o ludiche.

Nell'osservare un evento, il compiersi di un particolare fatto legato a una legge della natura se ne rilevano gli elementi costitutivi e se ne parla insieme. I bambini fanno domande, e, se sono particolarmente stimolati e le proposte attirano il loro interesse, manifestano una grande curiosità ed esprimono numerosi interrogativi ai quali spesso rispondono da soli utilizzando quanto già appreso, mettendo in campo la loro creatività e sensibilità.

Si potrebbe dire con F. Dolto che «l'intelligenza di un bambino si esercita sulle differenze di percezione, si interroga su di loro. Che cosa è, perché? (...) le domande del mio fratellino scaturivano dai quadri di casa e dalle statue dei giardini cioè dalla cultura e anche dai diversi aspetti della natura nelle stagioni...».

Sarà cura degli educatori accompagnare i bambini in questo percorso e ascoltarli attentamente quando chiedono una spiegazione che renda più chiaro e comprensibile quanto osservato.

Chiediamoci sempre come fa un bambino a darsi una spiegazione dei fenomeni che osserva in natura, a rendere semplice (*sin-plex, senza pieghe*) una realtà che è sicuramente molto complessa (*com-plex*) e cosa vuol dire spiegare se non *aprire*, fornire una possibilità di interpretazione senza togliere valore alla complessità.

Come abbiamo già detto i bambini hanno due possibilità di spiegare la realtà: «attingendo a loro stessi, al loro patrimonio di conoscenze e, in questo caso, la risposta corrisponderà alla realtà - o alla loro immaginazione e la risposta corrisponderà solo in parte alla realtà; attingendo alla conoscenza, al sapere degli adulti che stanno loro vicini (nel nostro caso gli educatori) possono ottenere, in tal modo, risposte interamente rispondenti alla realtà o solo parzialmente realistiche... »

(Coop Sociale ARCA e Associazione culturale La Fonte, 2004).

Prendere atto di ciò significa rendersi conto del fatto che le spiegazioni che noi adulti potremo dare ai bambini, sia immaginarie che realistiche, (e questo potremo giudicarlo in base alle nostre capacità, conoscenze e competenze), dovranno comunque essere chiare e adeguate all'età dei nostri interlocutori, ma non riduttive, per favorire una comprensione che non sia parcellizzata o frammentata rendendo l'esperienza o il suo oggetto meno significativa. Possiamo ottenere ciò se partiamo

sempre dall'idea di bambino come individuo competente che non è portatore di un difetto, di una mancanza, di un'esperienza così limitata da impedirgli di comprendere/capire ciò che gli viene detto, tenendo conto sia del suo diritto di essere ascoltato e sostenuto ma anche di essere oggetto di osservazione e attenzione costante da parte dell'adulto che dovrà trovare le giuste modalità per comunicare/rispondere/spiegare in particolare nei momenti in cui la sua funzione è fondamentale per favorire in ogni bambino, con un po' d'aiuto, la costruzione del suo sapere.

Vi sono attività che in particolare lo spazio esterno di ogni servizio ci consente di fare e che riguardano il contatto con elementi naturali come acqua, terra, sabbia, vegetali e minerali con i quali inventare giochi e attività (anche il sole, giocando con gli specchi, le ombre, utilizzandone la luce e il calore, rappresenta un *materiale naturale*). Si può parlare di educazione ambientale in uno spazio nel quale i riferimenti sono più immediati e tangibili e si possono proporre numerose esperienze come il giardinaggio, l'orto, la percezione della ciclicità e dei ritmi naturali grazie ai cambiamenti legati alle stagioni, la trasformazione attraverso l'osservazione di elementi e fenomeni naturali, l'osservazione di piccoli insetti e animali, l'approccio diretto con acqua, terra, fuoco e aria per attività che possono, in alcuni casi, essere anche riproposte negli spazi interni creando quel continuum interno/esterno che sottolinea e valorizza il concetto di apertura senza per questo rinunciare alla sicurezza e al contenimento grazie all'uso mirato degli spazi e alla regia dell'adulto.

La possibilità di contatto diretto che la natura, ad esempio, ci offre, attraverso i 4 elementi fondamentali, svariate possibilità:

Acqua

annaffiare le piante, travasare l'acqua, fare l'acqua colorata, uscire anche con la pioggia utilizzando ombrello ecc e vedere come cambiano le cose con la pioggia, il temporale, la grandine, la neve, l'arcobaleno!

Terra

riscoprire un contatto, spesso negato, con la terra, ci permette di fare moltissime esperienze per lasciare tracce, vedere nascere e crescere: l'orto, la semina in giardino, il collage con terriccio, la semina in vaso, la realizzazione di un giardino in cassetta, piantare i bulbi, modellare con la creta.

Fuoco

un elemento che affascina ed emoziona i bambini perché comunica vitalità, calore, forza, capacità di trasformarsi continuamente e suscita meraviglia, paura e attrazione e che possiamo scoprire utilizzando il calore e la luce del sole

Aria

fondamentale il contatto con questo elemento esistenziale vitale, che sta intorno a noi e dentro di noi, che non si può afferrare e non si può vedere ma solo percepire. Possiamo renderlo più evidente grazie ai palloncini e alle bolle di sapone, il vento e il volo, giochi del soffiare, osservare le nuvole, usare strumenti a membrana.

Ognuna di queste esperienze permette di sperimentare la trasformazione nella sua globalità poiché tutto si trasforma e, nello spiegarla, sarà necessario fare particolare attenzione a non spogliarla della sua parte magica che non può essere negata perché ne costituisce una caratteristica intrinseca e, pur partendo da elementi reali e tangibili, la possibilità di attribuire questa potenzialità magica alla natura è fondamentale per lo sviluppo della fantasia, della creatività.

Trasformazione di qualcosa che *a un certo punto* è altro e può diventare *cibo, elemento decorativo, strumento, materiale di gioco...* trasformazione che in qualche modo rappresenta l'essenza della vita, l'essere e il divenire, e che può preparare ogni bambino ad accettare i cambiamenti e le perdite con meno ansia e difficoltà.

La trasversalità del tema bambini e natura ci porta ad entrare in molti di quelli che sono momenti e proposte che già caratterizzano la vita dei servizi fra questi è importante parlare di libri e narrazione e dell'uso di materiali semplici e naturali proprio perché sono fortemente legati alla tematica che stiamo trattando.

Sappiamo che in ogni servizio ci sono molti libri sugli animali e sulla natura, anche perché sono i preferiti dai bambini e, come possiamo leggere nella hit parade dei libri più letti allo Spazio libro, la nostra biblioteca per piccoli e piccolissimi, i più richiesti sono, infatti i libri che parlano di natura, animali, paure oppure i libri gioco che consentono esperienze, più intime ma altrettanto significative, di esplorazione e scoperta.

Del resto l'esperienza vissuta nella natura, l'esperienza reale con piante e animali può essere rivissuta nei libri per i piccoli che mostrano i vari aspetti del mondo naturale in particolare gli animali visto che «la funzione del libro in questa primissima fase

dell'esperienza del bambino potrebbe essere indicata come quella di riproporre oggetti della situazione familiare che il bambino può conoscere, denominare, osservare così appropriandosi in modo più consapevole delle sue stesse conoscenze» (R. Cardarelli 1989).

Nel caso che il gruppo di lavoro ritenga di sviluppare un percorso sulla lettura e narrazione partendo da un interesse specifico per il mondo naturale potrebbe essere creata una sezione apposita di libri scegliendo, tra libri gioco, albi illustrati, prime storie, storie brevi e complesse, quelli che possono diventare parte integrante di un percorso e/ sviluppare nei bambini un particolare interesse su questo argomento.

Vi sono collane che descrivono con disegni e colori realistici il mondo della natura: gli elementi, gli animali, le piante, orto e giardino, l'albero, il corpo umano.

Vi sono libri gioco molto divertenti e ironici come quelli di Bruno Munari e colorati come quelli di Babalibri sugli animali (la ranocchietta, il lupo, il cane ecc...), libri sugli animali e la natura che contengono un messaggio vedi la serie di Elmer elefantino o È mio di L. Lionni che parlano rispettivamente di diversità e di condivisione.

Potranno essere anche costruiti dagli educatori albi illustrati con immagini scelte appositamente in base all'età dei bambini per favorire, in generale, un approccio al mondo naturale, è anche in vista di un preciso percorso che preveda, nelle sue diverse fasi, l'utilizzo di appositi materiali.

A questo proposito sarà fondamentale decidere come proporre e collocare i diversi libri operando precise scelte tra quelli a disposizione, quelli proposti dall'adulto ai bambini nei momenti quotidiani riservati alla lettura, quelli che costituiscono parte di uno specifico progetto che ne prevede l'utilizzo secondo tempi e modi stabiliti.

Per quanto riguarda la narrazione pensiamo alle esperienze dei servizi sul narrare, storie tratte da libri o da esperienze compiute con i bambini all'interno del nido.

Le storie narrate, sempre brevi e calibrate sul gruppo dei bambini dopo un'attenta osservazione, rappresentano il frutto della riflessione sul progetto educativo in relazione a tematiche, campi di esperienza, caratteristiche individuali di ogni bambino.

Un'esperienza che appare particolarmente indicata in un percorso sulla natura è quella che utilizza, per la narrazione di storie o fiabe classiche, elementi che provengono dalla natura e che sia per la loro semplicità che per il loro potenziale evocativo, suscitano emozioni e sviluppano la capacità simbolica. Ognuno di essi rappresenta un momento chiave della storia o un personaggio e sono racchiusi in dei contenitori che possono essere diversi rispecchiando scelte e preferenze del gruppo.

Tra le esperienze già realizzate ricordiamo *le scatole e i bauli narranti, le valige delle stagioni e infine i cestini* nei quali frugare, cercare, sentire consistenza, odore, qualità di un particolare elemento del racconto... (*scheda tecnica 3*).

La natura ci offre infinite possibilità di narrazione, spunti continui anche per improvvisare storie nella logica del *da cosa nasce cosa* alla quale abbiamo già accennato. Sta all'educatore osservare i bambini e capire come cogliere il loro interesse, aiutarli a sedimentare un'esperienza o a spiegarla grazie ai ritmi della narrazione che non saranno mai compresi, perché è importante ricordare che nei Servizi dovremo adottare «uno stile da tartarughe per narrare lentamente senza correre, nel rispetto dei ritmi e delle pause del bambino, preoccupati meno di farlo diventare qualcosa, ma, semplicemente, stare nel suo divenire» (Comune di Firenze, *Raccontami di me*, 2007).

Anche nel caso della scelta dei materiali l'elemento di novità non sta sicuramente nell'idea di utilizzare *materiali semplici e naturali e giochi di legno* al posto di quelli strutturati e di plastica.

Nei servizi alla prima infanzia questo è l'uovo di Colombo perché, da sempre, si fanno i travasi con farine e granaglie, sabbia, creta, didò naturale per la manipolazione e quant'altro la fantasia dei componenti dei gruppi di lavoro, sempre supportata da osservazioni e riflessioni condivise, ha saputo immaginare.

Osservando i bambini è facile accorgersi di come siano attratti dai materiali naturali, che sono in grado di catturare la loro attenzione per tempi molto prolungati.

La possibilità di trasformazione di questi materiali è la caratteristica che li rende speciali permettendo al bambino di ricercare, sperimentare, provare e riprovare senza l'ansia di sbagliare e all'adulto di essere più interessato ai processi di pensiero attivati dai bambini durante il processo che porta al prodotto finale, che come sappiamo deve essere *valorizzato ma non valutato*.

Un aspetto importante dei materiali naturali che riguarda la sfera emotiva, e proprio per questo si rivela particolarmente utile nei casi in cui si evidenzia una situazione di disagio, è che sono in grado di canalizzare positivamente l'aggressività, contenere affettivamente in quanto, anche dopo un gesto distruttivo non vi è un risultato traumatico perché la farina, la sabbia tornano automaticamente com'erano, sono plasticamente duttili...

Le scatole narranti

Questa tecnica narrativa merita un'attenzione particolare sia perché negli ultimi anni, in seguito a corsi di aggiornamento e laboratori, è stata sperimentata e utilizzata da molte educatrici, sia perché si tratta di una modalità narrativa in grado di suscitare forti emozioni anche grazie all'uso di elementi e materiali naturali che, se scelti con attenzione, assumono l'identità di elementi narrativi, oggetti in grado di evocare personaggi, luoghi, eventi, momenti *chiave* della storia scelta.

L'idea di utilizzare un contenitore dal quale estrarre, con tempi e modi non casuali, oggetti e personaggi che poi vi saranno nuovamente riposti ha una duplice valenza.

Da un lato, infatti, consente di creare *momenti magici* che ritualmente si possono ripetere e difficilmente perdono il loro potere evocativo dall'altro rappresenta perfettamente l'idea del contenimento, sia nel contenere vere e proprie emozioni che nel tenere in ordine oggetti e materiali che, protetti come qualcosa di prezioso, trattati con cura e attenzione, acquistano così un maggior valore.

E' molto importante ricordare che anche questa scelta non deve essere caratterizzata dall'estemporaneità e dall'assemblaggio casuale ma deve essere preceduta da un'attenta analisi della storia tenendo conto sia dello spazio disponibile all'interno/esterno della sezione che dell'età dei bambini a cui è rivolta la narrazione.

Le educatrici della sezione potranno *scomporre* la storia in singole scene ognuna delle quali sarà rappresentata con specifici oggetti/elementi e supportata dal racconto, da rumori e semplici azioni.

Nel raccontare con questa modalità è fondamentale creare un'atmosfera iniziale di attesa, dare significato a questo momento attraverso la cura nel predisporre ambiente e materiali e nello scegliere i tempi che non dovranno essere compressi.

In questo caso sono perfetti tutti i materiali che raccogliamo in giardino o che i bambini possono portare da casa e che, oltre ad avere un valore affettivo che aumenta il coinvolgimento nella storia, sono semplici, non costruiti e aperti a più usi e possibilità.

Una piuma potrà rappresentare un uccellino, una bottiglietta piena di acqua un fiume e con una conchiglia dentro, un mare,...foglie e rami diventano alberi e foreste, tre rametti legati con lo spago una catasta di legna, alcuni sassolini una strada, un ciuffo di pelliccia un lupo o un orso...

Un esempio di materiali *base* da utilizzare

- Una scatola decorata o rivestita, un bauletto, una piccola valigia
- Rettangolo di stoffa da utilizzare come base su cui raccontare la storia
- Stoffe, tulle, rete, pizzo, nastri
- Carta (di vari spessori e colori)
- Lana (gomitoli di vari colori)
- Bambagia e cotone (gomitoli di vari colori)
- Spago fine e grosso
- Bottoni grandi e piccoli di colori vari
- Pezzi di specchio
- Avanzi di pannolenci
- Pezzi di peluche o finta pelliccia di colore vari
- Ago e filo
- Materiali raccolti nell'ambiente naturale: rametti, sassi, foglie, piume, fiori secchi, conchiglie
- Guanti di lana
- Sonagli, campanellini, fischietti, piccolo tamburello

- Materiale vario di recupero e di riciclo e quanto altro si preferisce usare per la realizzazione della storia scelta

I materiali naturali quindi soddisfano esigenze profonde a livello affettivo, emotivo e cognitivo permettendo ai bambini di apprendere ed esprimere se stessi attraverso il contatto con materiali ricchi di vita, diversi, mai uguali, dalle molteplici potenzialità che li riportano al forte contatto con la natura, la terra, gli odori, i colori.

Detto questo ci sembra importante ricordare alcuni momenti di un'esperienza vissuta di recente da un gruppo di lavoro che, in seguito ad un corso di formazione ha avuto modo di sperimentare le molteplici sensazioni prodotte da alcune opere d'arte che utilizzano materiali naturali, quindi stimoli tattili e visivi, senso estetico ed emozione...tutto ciò ha prodotto il cubo, un'esperienza plurisensoriale che viene proposta ai bambini in un apposito spazio con ottimi risultati.

L'ispirazione viene da opere che utilizzano «materiali naturali e industriali più svariati esaltando l'espressività primaria delle loro proprietà fisiche (peso durezza, fragilità, malleabilità, leggerezza, luminosità, fluidità, flessibilità ecc....) elaborazione di una processualità aperta tesa alla sollecitazione di nuove esperienze sensoriali; installazioni vitalmente immerse nella dimensione spazio temporale» (Poli 2006).

Le educatrici raccontano «Osservando l'opera di Fisher (...) abbiamo provato il desiderio di interagire con essa, toccarla, muoverla, tirarla... *Questo ci ha portato a voler dare ai bambini qualcosa di simile con la possibilità, la soddisfazione di poter toccare, sentire*» (Comune di Firenze, *Primi incontri con l'arte*, 2007).

Non si può dimenticare alla luce di tutto questo quanto sia importante favorire, nei contesti educativi grazie alla valorizzazione della natura, una coscienza ecologica e il rifiuto delle mode e del consumo attraverso l'esperienza, anche grazie ad un'attenta predisposizione del contesto, così da favorire un senso di identità e di appartenenza che si traduca in pratiche di rispetto, affezione e cura.

In questo senso dopo aver parlato del valore e della tipologia delle esperienze, vogliamo andare a vedere quali strategie mettere in atto perché possa essere vissuta, da bambini e adulti, nella sua pienezza.

3.3 Quali strategie metodologiche

Le cose straordinarie sono le cose ordinarie che però si fanno con una sapienza diversa

Fiorenza Mariotti

«E' mai possibile prefabbricare ricette e regole assolute? dice un giorno Rosalba (che pur sa programmare), e ci racconta... » (Dolci, 1985).

Cosa contraddistingue la progettualità nei Servizi alla prima infanzia? Non certo la creazione di schemi rigidi e immutabili ma il *divenire* educativo all'interno di contesti nei quali si costruisce progressivamente qualità pedagogica.

Inserire il tema della natura nei progetti educativi dei Servizi alla prima infanzia è fondamentale, infatti negli ultimi anni, nei Servizi, si è dato sempre più spazio a un approccio diretto e positivo dei bambini piccoli con il mondo naturale, proprio nell'ottica di *costruire*, anche, un futuro atteggiamento protettivo, di cura verso le forme viventi e l'ambiente.

La *progettualità* acquista un particolare significato quando si affronta questo aspetto del lavoro educativo, il rapporto tra i bambini e la natura, perché, ancora più del solito, i percorsi e i progetti che saranno elaborati non potranno avere una durata limitata nel tempo, esaurirsi e concludersi in un periodo, in una annualità.

La *continuità* in senso temporale e spaziale, dovrà caratterizzare questo tipo di scelta considerando il fatto che un progetto sulla natura 'naturalmente' interessa più di uno spazio all'interno e all'esterno e presuppone una grande condivisione nel gruppo nella predisposizione del contesto a livello di utilizzo e ri-organizzazione degli spazi, scelta di arredi e materiali, valorizzazione dei concetti di cura e rispetto, qualità delle relazioni, apertura al territorio.

Per chi educa è importante innanzitutto *il farsi domande*. Chiedersi perché e per chi si progetta sta alla base del lavoro educativo, senza limitarne le possibilità, ma evitando il rischio dell'estemporaneità che può verificarsi se la progettualità e i suoi relativi strumenti non vengono adeguatamente usati.

Questa affermazione ci riconduce alla molteplicità di proposte che possono essere contenute in un approccio educativo alla natura e che ci possono consentire di rispondere alle tante domande che possono venirci in mente:

- *come* possiamo essere pronti a soddisfare la curiosità che i bambini manifestano spontaneamente in relazione all'ambiente nel quale viviamo?

- *quali* strategie mettere in atto perché possano nascere curiosità nei bambini riguardo al mondo naturale?
- *come* l'ambiente naturale può stimolare i bambini a porre domande, a cercare risposte, ad essere attivi e riflessivi ? ecc...

La natura è semplicità ma non casualità in senso riduttivo e un approccio educativo alla natura richiede che il *cosa* (l'esperienza, anche se occasionale, che il bambino compie) sia supportato dal *come* (la tipologia e la modalità della proposta da parte dell'adulto), ambedue le cose del resto costituiscono il contesto.

Se, come dice Bateson, *il contesto è matrice di significati*, allora non è definibile come un qualcosa d'altro, qualcosa che sta fuori, intorno, ma ciò *che sperimentiamo ogni giorno interagendo*, una trama che produce continuamente nuovi pezzi di tessuto grazie alle esperienze, agli apprendimenti, a tutti i diversi fili che si intrecciano continuamente, alle forze che agiscono al suo interno.

Il mondo naturale rappresenta un contesto al quale avvicinarsi attraverso esperienze che devono essere caratterizzate dalla profondità, vissute pienamente e perché ciò accada, per sentirsi veramente *dentro la natura* è molto importante che la progettualità sia mirata a creare un *contesto facilitatore dell'esperienza*.

Penny Ritscher (2005) ci ricorda l'importanza del contesto con un semplice gioco di parole che ci sembra azzecato dice infatti che nei servizi educativi *il contesto fa testo* e ci ricorda quanto sia importante predisporre arredi, spazi, materiali secondo una logica che non corrisponde solo alla funzionalità in senso pratico (anche quella importante) ma che è educativa, mirata a predisporre lo spazio in modo tale che i bambini possano impadronirsi delle esperienze, dar loro una forma, sfruttarne le potenzialità.

Vi deve sempre essere una coerenza tra spazio e proposta educativa per cui allo spazio esterno dei servizi, che dovrebbe sempre essere pensato, progettato e realizzato tenendo conto delle esigenze/preferenze dei bambini e degli adulti, dovrà essere attribuita una specifica valenza educativa inserendolo a pieno titolo nei percorsi/progetti elaborati dal gruppo di lavoro.

Da uno studio sugli elementi e i materiali che i bambini prediligono sul territorio viene fuori un elenco in ordine d'importanza: al primo posto stanno le superfici e i materiali di copertura (i bambini sono sensibili al suolo e ai suoi vari tipi di pavimentazione) la topografia (dislivelli e ruvidità del territorio) i muri, gli alberi...

Non sarà difficile quindi osservando i bambini, magari usando semplici materiali di recupero, predisporre lo spazio in modo da favorire e stimolare attività di gioco ricche di potenzialità.

Anche gli adulti possono creare all'esterno una situazione che renda piacevole lo stare in giardino senza dare l'impressione del disagio, della provvisorietà o dell'impazienza nella consapevolezza che lo spazio è importante per tutti noi e influisce fortemente sulla qualità del quotidiano.

Mai dimenticare di creare un continuum tra interno ed esterno per sottolinearne la valenza educativa. Portare attività e materiali *che appartengono al dentro* in una situazione *,il fuori*, qualitativamente diversa, con stimolazioni sensoriali e coordinate tipologiche e topologiche diverse, arricchisce i bambini dal punto di vista cognitivo, psicomotorio e senso percettivo perché li porta ad utilizzare diversamente le abilità in loro possesso affinandole o a mettere in atto competenze nuove.

Del resto è molto importante anche il processo inverso ovvero permettere *al fuori* di entrare *dentro al nostro spazio conosciuto e protetto* con tutto ciò che questo comporta, rischiare, introdurre un elemento nuovo e differente che forse sembra fuori posto ma che poi svela, magicamente, la sua funzione, accettare e cogliere il lato positivo di un cambiamento, di una novità...

Nello scegliere materiali, arredi, elementi decorativi dovremo tenere conto di questo buon uso dello spazio in senso ecologico e della funzione che vogliamo attribuirgli.

Ovviamente è importante sottolineare comunque quanto corrisponda alla logica che ci ha finora ispirato scegliere materiali semplici, non strutturati e aperti, che

- sollecitano esperienze complete e diverse sensazioni tattili;
- producono suoni;
- si comportano secondo precise regole fisiche;
- possono essere trasformati in tanti modi mettendo in campo fantasia, abilità corporea, conoscenza della realtà, progettazione, collaborazione.

Questi materiali semplici, aperti a infiniti usi e possibilità dovranno sempre affiancare quelli strutturati (sicuramente utili per sviluppare precise competenze e abilità) perché la loro caratteristica è la potenzialità simbolica che posseggono, la possibilità di essere altro stimolando la fantasia.

Se si scelgono unicamente giochi didattici priviamo i bambini di una grande opportunità perché si tratta di giochi chiusi, finalizzati, con esiti prevedibili e programmati che possono risultare divertenti ma probabilmente non sviluppano la creatività.

Chiediamoci sempre come possiamo ottimizzare gli spazi del nido e confrontiamoci nel gruppo di lavoro e con il coordinamento pedagogico per trovare soluzioni a problematiche e criticità che possono rappresentare un ostacolo alla buona riuscita di un progetto.

Cambiare la disposizione dello spazio per ottenere risultati migliori dopo una verifica è parte integrante del lavoro educativo anche se la valutazione terrà sempre conto dell'esigenza dei bambini di avere, a livello spaziale, riferimenti stabili.

Nell'organizzare gli spazi e disporre arredi e materiali teniamo conto della luce della possibilità di guardare fuori evitando di coprire i vetri con decorazioni che limitano la visibilità dello spazio esterno, creiamo zone per sperimentare liberamente il contatto con i materiali naturali, organizziamo uno *scaffale della natura* nel quale tenere tutti i materiali raccolti dai bambini e utilizzati per le varie attività.

Non dimentichiamo lo *spazio delle pareti* perché le immagini che quotidianamente circondano i bambini devono stimolarli in maniera utile alla loro crescita e costituire un segnale per gli adulti che frequentano il servizio.

Potrebbe essere interessante creare, nello spazio delle pareti del servizio, un percorso che invita i bambini alla sperimentazione tattile e visiva e all'interazione consentendo una lettura emozionale dei segni e dei colori e stimolando il senso estetico.

In questo caso può essere d'aiuto scegliere immagini di arte sia astratte che figurative che lascino spazio all'immaginazione senza però dare un'immagine distorta della realtà.

La scelta delle immagini deve essere molto precisa, non dobbiamo scegliere poster o immagini che soddisfano il nostro gusto ma sono poco fruibili dai bambini o risultano stridenti nel contesto, non necessariamente ciò che riproduce animali o elementi naturali è esteticamente valido, ed è importante, nel trasmettere i concetti di rispetto e cura, che anche le scelte estetiche siano coerenti.

La natura in questo ci può aiutare nel realizzare elementi decorativi che possono rappresentare la fase di un percorso, testimoniare un processo in corso utilizzandola come spunto, stimolo e risorsa anche grazie alla possibilità di trovare materiali ed elementi utili alla realizzazione...

In molti servizi sono stati realizzati dei *mobiles* con materiali raccolti o portati da casa dai bambini, tutti costruiti con elementi naturali e magari capaci di attivare più sensi (vista, udito, olfatto).

Nel costruire pannelli con figure ritagliate da riviste o libri non sarà necessario utilizzare didascalie e nomi di piante o animali che i bambini non possono leggere ma utilizzare immagini grandi chiare ed esteticamente ben realizzate.

Di recente una rivista di settore ha prodotto un allegato che, partendo da un animale, la chiocciola, mostra begli ingrandimenti di particolari del guscio artisticamente molto piacevoli, disegni realizzati su grandi fogli che riproducono la spirale l'elemento grafico che caratterizza la chiocciola e che ci suggerisce l'idea di un qualcosa che evolve in costante movimento...sono tante le possibilità che ci offre la natura e dobbiamo saperle cogliere per trovare soluzioni originali che ci aiutino a far parlare lo spazio, a rendere piacevole l'ambiente che ci circonda.

Come utilizziamo gli oggetti, come li mettiamo in ordine, la cura che ne abbiamo, raccontano ai bambini quale è la nostra modalità di approccio al mondo. Come li tocchiamo ma anche come li presentiamo, come ne parliamo, tutto ciò costituisce una risposta al bisogno di bellezza e armonia di ogni bambino.

L'ambiente, del resto, influenza profondamente ogni gesto che viene compiuto, gli arredi, la postura, l'atteggiamento degli adulti e l'attenzione ai particolari sono in grado di sviluppare in positivo gesti e comportamenti e possiamo affermare che *un ambiente intrinsecamente coerente sostiene l'autenticità dell'agire educativo*.

Il concetto di cura, come è stato più volte sottolineato nei precedenti capitoli, trova il suo spazio privilegiato all'interno di questa tematica.

Avere cura e rispetto della natura e del nostro ambiente è una logica conseguenza della qualità della proposta educativa, della capacità da parte dell'adulto di avere cura di ogni bambino rispettando le differenze individuali, avere cura del suo corpo ma anche dei suoi bisogni a volte meno espliciti, rispettare il suo modo di rapportarsi al mondo tradotto in gesti e azioni che meritano la nostra attenzione e possono insegnarci un modo diverso di stabilire un contatto con ciò che ci circonda.

Ci sono molte attività da fare in ambito naturale in grado di aiutarci a trasmettere ai bambini l'importanza dell' *aver cura* tra queste

- aver cura di piante, fiori e animali;
- valorizzare sentimenti di amicizia, solidarietà e rispetto nei confronti di tutti gli esseri viventi;
- piantare un seme e curarne la crescita;
- dare da mangiare agli uccellini che visitano il nostro giardino;
- osservare, a giusta distanza, gli animali senza spaventarli;
- aver cura degli arredi e dei materiali di gioco e riordinarli dopo l'uso;

- non buttare via i materiali sciupati ma trasformarli in qualcos'altro che possiamo riutilizzare.

È importante che questi atti di cura siano ripetuti spesso, con un ritmo che consenta ai bambini di non dimenticare, ma con l'idea che una proposta già pensata e predisposta non può essere ritenuta un percorso obbligato da compiersi in un tempo stabilito.

La cura ha bisogno di tempi lenti, come lento è il tempo dell'esperienza e osservando i bambini possiamo renderci conto che i tempi non devono essere semplicemente dilatati ma, spesso, re-inventati se non vogliamo vanificare il senso delle proposte.

Come possono, coloro che operano in un servizio educativo, facilitare, da parte del bambino, l'acquisizione di conoscenze, la sua capacità primaria di sperimentare e sperimentarsi, attingendo a ciò che si trova intorno a lui, che è costituito dal suo ambiente, dalle figure adulte, dalla realtà socio culturale?

Aiutami a fare da solo, dice Maria Montessori, proteggimi ma non sostituirti a me, sii presente ma lasciami sperimentare, nessuno può fare esperienze al mio posto.

Partendo da questo assunto Elinor Goldshmid ci fa da sempre riflettere sul *ruolo dell'adulto* che, nell'osservare l'esplorazione del bambino, dovrebbe rispettare i tempi e le modalità di conoscenza, non intervenire nella scoperta, avere la pazienza di aspettare fino a quando il bambino è in grado di fare, trovare strategie idonee per diventare mediatore della sua esperienza.

Vivere con i bambini lasciandosi guidare nel loro mondo lo rende sicuramente possibile ed è importante non alterare l'autenticità dei messaggi che la natura ci trasmette infatti se gli adulti spesso fanno fatica a sintonizzarsi su di essi, i bambini ci mostrano invece che sanno ascoltarli ed esprimere se stessi se gli adulti non cercano di dirigerli con interventi intrusivi.

Nel proporre esperienze, esplorazioni in ambito naturale, non possiamo non fare riferimento alle paure ambientali e al senso del pericolo che, nei bambini, sono molto diversi da quelli degli adulti che tendono a garantirsi un proprio senso di sicurezza negando, azioni comportamenti, esperienze.

Prendendo spunto da questa affermazione è fondamentale ricordare che solo attraverso la possibilità di esercitare la propria autoconsapevolezza l'adulto è in grado di accompagnare i bambini piccoli in un ambiente naturale (anche a volte meno protetto come può essere quello delle uscite sul territorio o in ambienti meno conosciuti) durante le esperienze evitando divieti e proibizioni dettati dalle proprie ansie e paure ma facendo sì che l'esperienza si compia al riparo di rischi.

L'attenzione dovrà essere costante e l'atteggiamento non dovrà inficiare l'esperienza con interventi diretti ed eccessivi, in caso di necessità si dovranno fare interventi minimi senza trasmettere ansia ma con autorevolezza e tranquillità.

Ascoltare, conoscere, rispettare le leggi e i processi della natura è una possibilità di conoscenza, di crescita che offriamo ai bambini e compito dell'educatore è consentire il naturale svolgersi dell'esperienza e il suo sedimentarsi avendo cura, nell'osservare i bambini, di considerare sia l'aspetto cognitivo che quello emozionale.

Il tempo può essere breve, ma può anche protrarsi, se il *sapere* dell'educatore sa inserirsi nel modo giusto senza prevaricare, in sintonia con i contributi dei singoli bambini, proponendo elementi di arricchimento dell'esperienza.

Gli educatori sostengono così un'esperienza diretta di ciò che ci circonda, apprendono e riapprendono insieme ai bambini facendo in modo che ognuno di loro non prenda forma dall'esperienza ma le dia una forma peculiare, individuale, mettendo in gioco competenze, abilità, emozioni.

Attraverso l'ascolto attivo sia gli adulti che i bambini possono veramente percepire il proprio esistere in un mondo costituito da tanti elementi con cui stabilire relazioni e connessioni e, attraverso questa fitta trama, sentire di appartenere ad unico grande sistema.

Mettere l'accento sull'importanza dell'uso che facciamo del tempo ci ricorda quella del fare memoria, dell'esperienza che una volta vissuta, consumata in un determinato periodo di tempo, si perde se qualcuno non la ricorda attraverso, parole, immagini, riflessioni fino a renderla patrimonio comune.

Le esperienze fatte in ambito naturale saranno sicuramente ampiamente documentate attraverso le immagini che ci permettono di cogliere la bellezza della natura ma dovremo far sì che il materiale scelto per documentare sia realmente significativo cogliendo quegli aspetti che vogliamo sottolineare nell'osservare ogni bambino mentre si relaziona con il mondo...

Potrà essere previsto anche l'uso di materiali video che hanno il merito, trattandosi di riprese che riguardano elementi e fenomeni naturali, di *fermare* situazioni particolari che difficilmente potranno ripetersi con le stesse modalità; la meraviglia e lo stupore, gli atteggiamenti e i comportamenti, costituiscono un'importante testimonianza che può essere ri-proposta ai bambini per costruire memoria, ripercorrere insieme momenti vissuti, narrare una storia partendo da ciò che abbiamo visto e ci ha colpito di più, ascoltare commenti e dare risposte, spiegare, interpretare con loro i fatti della natura....ma anche alle famiglie che possono ritrovare atteggiamenti e comportamenti

già vissuti in ambito familiare o scoprire qualcosa di nuovo e magari imparare a conoscere meglio i propri bambini.

In materia di documentazione dei percorsi educativi nell'ambiente naturale è lecito pensare alle immagini come medium privilegiato ed è importante ricordare che la scelta accurata e ragionata del materiale da utilizzare nelle diverse occasioni dovrà tenere conto della complessità culturale e sociale che caratterizza, attualmente, i nostri servizi. In questa ottica appare ancora più importante confrontarsi nel gruppo scambiandosi i saperi acquisiti attraverso la relazione con le famiglie, le percezioni di ognuno, e, nell'accogliere le differenze, trovare la giusta mediazione per realizzare una comunicazione veramente efficace per tutti.

Capitolo 4

Il giardino pensato e vissuto

4.1 Progettare gli spazi esterni

La progettazione e l'allestimento degli spazi esterni dovranno tener conto delle proposte educative offerte negli spazi interni e degli stimoli e possibilità che l'ambiente stesso offre.

Comune di Firenze, Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia 2008

Nella nostra città sempre meno bambini hanno la fortuna di poter disporre di un giardino per giocare liberamente, pertanto i servizi per la prima infanzia, quali luoghi di vita per molti bambini, devono farsi carico di rispondere a una necessità vitale per il loro benessere. Si tratta quindi di porre la stessa attenzione e cura per la progettazione dello spazio esterno riservata allo spazio interno. Perché questo sia possibile è necessario che sia coinvolto tutto il gruppo di lavoro. Solo così i bambini potranno realizzare esperienze significative di esplorazione, sperimentazione, manipolazione e non sporadiche attività proposte dall'adulto. Esperienze queste che devono far parte delle opportunità educative che quotidianamente vengono proposte ai bambini partendo dall'osservazione di quello che realmente i bambini fanno nell'ambiente naturale e utilizzando tutte le risorse disponibili. Purtroppo i giardini delle scuole, spesso anche dei nidi d'infanzia, così come i parchi giochi, sono pensati e progettati pensando esclusivamente, o quasi, al loro aspetto funzionale, per essere *usati* ma non *vissuti* pienamente dai bambini.

Fino ad oggi, nei Servizi per la prima infanzia, la riflessione pedagogica si è basata prevalentemente sullo spazio interno, dove l'attenzione è stata ampia e si è tradotta in buone pratiche educative. Agli spazi esterni non è stata, invece, dedicata la stessa attenzione. La nostra cultura, infatti, è ancora intrisa di paure, che i bambini si sporchino, che si possano ammalare, che possano farsi male, ecc. Spesso lo spazio esterno è vissuto in contrasto con quello interno, dove si propongono molte attività, il giardino invece è riservato soprattutto al gioco *libero*, ma che di fatto *libero* non è se il ruolo dell'adulto diventa quello di intervenire con divieti se lo spazio non è ben pensato. L'uso del giardino dovrebbe essere visto come un'attività il più possibile quotidiana e non solo durante la bella stagione. L'importante far usare indumenti idonei ai bambini senza che questo venga considerato una perdita di tempo. La cultura

nordica ci insegna che come dice un loro proverbio *non esistono cattive stagioni ma solo abiti sbagliati*.

La possibilità che il giardino permetta al bambino un rapporto con la natura, ad esempio la presenza di un prato erboso, di alberi di vario tipo (con foglie caduche, sempre verdi, alberi da frutto) di siepi e di fiori, ecc. dovrebbe essere considerato un fattore irrinunciabile di qualità di un buon servizio per la prima infanzia. Così come importante da valutare dovrebbe essere quanto la struttura edilizia permetta il raccordo tra interno ed esterno e la possibilità dell'accesso diretto dei bambini al giardino. Negli *Indicatori di qualità per l'asilo nido* della Regione Toscana (1993) si evidenziano alcune importanti considerazioni. «Anche lo spazio esterno dell'asilo nido deve essere organizzato per offrire opportunità educative organicamente integrate nell'esperienza quotidiana dei bambini con quelle dell'ambiente esterno; devono inoltre essere adottati opportuni accorgimenti perché lo spazio esterno sia fruibile con continuità anche in condizioni meteorologiche non ottimali.» non viene tuttavia dato importanza alle esperienze di contatto con la natura. Nel successivo documento *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia*» (Regione Toscana, 2005) per quanto riguarda gli spazi esterni, vengono considerati esclusivamente aspetti legati alla sicurezza del giardino quali recinzione, cancello, ecc.

Progettare lo spazio esterno non significa che tutte le esperienze effettivamente svolte dai bambini siano già state previste dagli educatori. Una buona progettazione si avvale dell'uso costante dell'osservazione del bambino nell'ambiente naturale e sa utilizzare al massimo il caso e l'imprevisto.

Il giardino, vero e proprio micro-sistema naturale, nei servizi per la prima infanzia può diventare uno spazio progettato e pensato per permettere ai bambini una pluralità di esperienze e conoscenze della natura, non solo quindi per le esperienze motorie offerte dalle attrezzature presenti o per andare sul triciclo, giocare con la palla. Deve offrire sia l'opportunità di incontrarsi tra bambini anche di età diverse sia la possibilità di appartarsi, di vivere momenti d'intimità e di solitudine. Infatti, anche nello spazio esterno, il bambino ha bisogno di ritrovare angoli tana, piccole *dimore*. Non a caso, come sostiene Gaston Bachelard, il nido, il guscio sono le forme più elementari dell'abitare, secondo la semplicità e la solitudine, «anche l'ombra è un'abitazione» (Bachelard, 1975, p. 156).

È importante tener presente che il bambino entra in rapporto con lo spazio sia interno che esterno *abitandolo* e questo avviene sempre gradualmente. Infatti lo spazio non ha solo una fisicità ma anche un valore simbolico e culturale; implicitamente propone

una sua modalità d'uso, è contemporaneamente spazio funzionale, topologico, di sicurezza e di autonomia. Come osservava già Maria Montessori, anche in uno spazio senza limiti si forma una sorta di limite territoriale in quanto il bambino tende a occupare sempre gli stessi spazi. L'etologia ha dimostrato che non solo gli animali ma anche gli esseri umani hanno bisogno di definire un loro *territorio* vissuto come proprio *spazio vitale*.

Anche l'aspetto della sicurezza non è da sottovalutare per far sì che i bambini possano vivere il giardino serenamente pur tuttavia un margine di rischio deve esistere affinché i bambini possano imparare, giocando, a superare i pericoli con l'aiuto dell'adulto.

Possiamo tuttavia concordare con Penny Ritscher che non basta avere un giardino ben progettato per farlo vivere bene ai bambini ma è determinante l'idea che gli adulti si fanno della vita in giardino (Ritscher 2002).

4.2 Il ruolo dell'adulto

Non si può prescindere nell'esperienza che il bambino sperimenta *con e nella* natura dal ruolo svolto dall'adulto educatore, come figura che supporta il bambino, con uno stile educativo «che sa osservare e seguire l'attività del bambino senza anticiparla» (Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia* 2008, p. 14) che sostiene le sue scoperte e il suo percorso di sviluppo come indicava Vygotskij. L'educazione, infatti, non è un percorso unidirezionale ma un rapporto in continua interazione. Si tratta, inoltre, da parte dell'adulto, prendendo a prestito le parole di Giovanna Carbonaro, di valorizzare il modo di conoscere dei bambini «che unisce in un solo atto *l'intelligere*, il sentire, percepire, elaborare, pensare, comprendere, in altre parole, gli aspetti emozionali - affettivi, relazionali, cognitivi, costruttivi- creativi» (Carbonaro, s.d., p. 6).

Perché si possa parlare di esperienza educativa è necessario che esista da parte degli adulti un'intenzionalità atta a generare apprendimento e socializzazione. Questo comporta, come per le esperienze che si propongono all'*interno* dei servizi educativi, che l'educatrice faccia delle scelte, decida, organizzi, insieme al gruppo di lavoro. Pur tuttavia, anche se ciò che si propone ai bambini sta dentro un progetto educativo pensato e condiviso, l'adulto deve essere capace di lasciarsi sorprendere da ciò che effettivamente i bambini faranno a contatto con la natura che è sempre imprevedibile (Staccioli, 2006).

Educare a un rapporto armonioso con la natura equivale ad un buon rapporto con la propria natura interiore, a riflettere sui propri pregiudizi, ansie e paure, ad esempio che lo spazio esterno sia riservato esclusivamente al gioco libero, sia fonte di pericoli e rischi per la salute del bambino e debba essere usato solo nella stagione *buona*. Maria Montessori (1970) diceva che anche in mezzo alla natura portiamo i nostri pregiudizi e questo è vero ancora oggi.

Sintetizzando possiamo dire che è importante che l'educatrice, coniugando il proprio *saper essere* con il proprio *sapere* e *saper fare* riesca:

- a *coltivare* la propria curiosità e conoscenza sul mondo naturale e soprattutto lasciarsi stupire;
- a *riattivare la memoria* delle proprie esperienze infantili relative al contatto con la natura, del *giardino della nostra memoria*. «Nessuno infatti può negare di aver avuto, bambina o bambino, un incontro con qualche giardino: d'estate, nella casa dei nonni, su un terrazzo, nelle oasi verdi di una città, in un orto fuori porta, nel cortile circondato da vasi». (Demetrio, 2000, p. 49) A volte questi ricordi possono essere solo frammenti fatti di odori, suoni, colori. In realtà sono come pietre miliari per il lavoro educativo, oltre che per la nostra identità, soprattutto se riusciamo a ricomporli e a dar loro nuovi significati;
- a *sostenere la curiosità* dei bambini, le loro scoperte, il loro desiderio di conoscere e di dare il nome alle cose verbalizzando e narrando ciò che il bambino sta scoprendo durante la sua esperienza con la natura, consapevole che le parole sono un ancoraggio alla sua conoscenza;
- ad *accompagnare le esperienze* che il bambino sta compiendo anche se non sono proposte dall'adulto; lasciare al bambino la scelta di esplorare in maniera autonoma, di allontanarsi, ma anche di avere, se necessario, la vicinanza rassicurante dell'adulto;
- a *creare un'atmosfera serena*, di tranquilla attenzione, anche in giardino;
- non solo ad osservare i bambini ma anche a vedere le cose che *loro* vedono, a guardare il mondo con nuovi occhi, mantenendo la capacità di stupirsi e meravigliarsi;
- a *dare tempo* ai bambini e creare le condizioni materiali idonee, perché i bambini possano realmente fare esperienze con la natura;
- a *condividere nel gruppo di lavoro* le scelte educative relative allo spazio esterno e mettere appunto una buona progettazione del giardino;

- a *condividere con la famiglia* l'importanza delle esperienze che il bambino può fare in giardino e quello che può sembrarci scontato che possa sporcarsi mentre gioca con la natura;
- a *permettere ai bambini* chiavi di lettura diverse di vedere la natura, non solo quella scientifico-cognitiva ma anche quella narrativa, poetica e artistica. Ad esempio un albero si può sperimentare in molti modi: vedere quanto è grande abbracciandolo con altri bambini o quanto è alto, vederlo rappresentato in una foto o un quadro di un artista, oppure leggere storie illustrate per la prima infanzia che hanno come protagonisti un albero;
- a *osservare e ascoltare* i bambini mentre giocano con la natura: le loro parole, le loro domande, riuscire a focalizzare dove è diretta la loro attenzione; condividere le loro emozioni, meraviglia, curiosità, timore, ma anche i loro silenzi perché i bambini, come sappiamo, si lasciano assorbire completamente dalla loro esperienza;
- a *avere presente le emozioni* che il bambino prova nel rapportarsi con l'ambiente naturale; queste possono essere di gioia intensa ma anche di paura o insicurezza, in questo caso il ruolo dell'adulto sarà, ovviamente, quello di rassicurarlo. Se da un lato l'ampiezza dello spazio esterno può essere vissuta dai bambini come liberatoria, nel contempo può risultare minacciosa e provocare, soprattutto da parte dei più piccoli, smarrimento. Per questo è importante il ruolo dell'adulto di riferimento come *base sicura* da cui partire, che incoraggia il bambino, lo sostiene, che sa dare valore e significato a tale esperienza.

4.3. Un giardino ideale

L'albero

Le radici affondate sul suolo, i rami tutelari dei giochi con lo scoiattolo, del nido e dei cinguettii degli uccelli, l'ombra concessa alle bestie e agli uomini, la cima che si leva nel cielo. Conosci una maniera più saggia e benefica di esistere?

Marguerite Yourcenar, *Il tempo grande scultore*

Se pensiamo ad un giardino ideale ci viene in mente quello che anche gli antichi avevano sognato e teorizzato. L'idea di un luogo nel quale regna una perenne primavera.

Il giardino non è altro che un *addomesticamento* dello spazio naturale dei nostri antichi progenitori, come natura guidata dall'uomo. Contiene in sé l'idea di *limite*,

dello *spazio racchiuso (hortus conclusus)* e contemporaneamente rimanda all'idea di un luogo perfetto, ideale, dove la natura è mite, alla *nostalgia del paradiso* ad una sorta di *giardino incantato* che ritroveremo in tantissime fiabe.

Ma il giardino è anche «il simbolo della transizione e delle metamorfosi incessante di ogni cosa o pensiero, di ogni forma o sentimento» (Demetrio, 2000, p.19). I poeti antichi come Lucrezio, Catullo, Virgilio, Orazio, ci hanno insegnato come il giardino sia in realtà un microcosmo che risveglia il senso della meraviglia perché contiene in sé i principi dell'universo. Per questo il giardino dovrebbe essere ricco, articolato, non uno spazio mono-uso. Lo spazio esterno è nel contempo spazio fisico, psicologico e simbolico. È importante quindi che sia connotato affettivamente perché sia uno spazio dove si sta bene, ha pertanto bisogno di amore e di cura da parte degli adulti per essere un giardino *felice* per tutti non solo per i bambini.

Nel giardino *ideale* dei servizi per la prima infanzia sarebbe opportuno che:

Lo spazio

sia organizzato in varie aree, delimitandolo con arredi o siepi (ad esempio di bosso o alloro), conferendo all'insieme del giardino sicurezza e lo orientino nel gioco individuale e di piccolo gruppo. Un giardino, quello *ideale*, con tante *stanze* all'aperto, piccole zone ed angoli, nascondigli. Alcune di queste zone dovrebbero essere pavimentate, per poter correre, andare in bicicletta. Altre aree dovrebbero essere previste a prato.

Il prato

Costituisce un'ottima superficie sulla quale svolgere un certo numero di attività di gioco, oltre che essere importante dal punto di vista estetico e occasione continua di scoperte perché cambia ogni giorno: cambia di colore con il variare delle stagioni, si riempie di colori in primavera, profuma quando i giardinieri falciano l'erba, ecc... Il terreno non dovrebbe essere tutto piatto ma prevedere zone in pendenza con piccole collinette. Il prato erboso è un vero ecosistema e serve anche a favorire il drenaggio dell'acqua piovana e proteggere il terreno dall'erosione. Nel nostro prato, a primavera, durante il primo taglio dell'erba, potrebbe essere salvato dai giardinieri, un piccolo angolo che diventa così un piccolo *giardino naturale* da esplorare, con erba alta, fiori e piante spontanee che attraggono le farfalle ed altri insetti. Si avrà cura comunque di non tenere in giardino piante particolarmente velenose o pericolose, es. arbusti con spine.

Gli alberi

Un giardino senza alberi non è un vero e proprio giardino. L'albero ci richiama al rapporto con il cielo e la terra. Permette di stabilire una relazione con l'invisibile, le radici sotto terra, la chioma di cui a volte non si vede la cima. Inoltre gli alberi forniscono ombra, possibilità di gioco, oltre che ad avere un alto valore estetico, possono schermare una recinzione. Gli alberi e le piante hanno anche una funzione di tipo ecologico: filtrano l'aria inquinata, attutiscono i rumori e offrono cibo e rifugio a molte specie di animali (insetti, piccoli rettili, uccelli, ecc.). Valore educativo, oltre che simbolico, sono la presenza di alberi con foglie caduche e di alberi da frutto che offrono con il variare dei colori e le loro trasformazione la percezione del variare delle stagioni.

La siepe

Le recinzioni, che devono essere necessariamente previste, anche nel nostro giardino *ideale* non devono essere *gabbie da polli*, ma è opportuno utilizzare staccionate di legno, siepi, rampicanti, ecc. «La siepe non è solo un mero schermo protettivo, ma ben di più. Da sempre viene intesa come elemento di separazione fra zone a diversa funzione e utilizzo e, proprio per questo, è la componente vegetale nonché architettonica più antica, presente nei giardini di ogni epoca, dall'antichità ad oggi (...)» (AA.VV. 2007, p. 204). Una siepe che sia possibilmente un percorso cromatico, olfattivo e visivo, con fioriture diverse durante l'anno, che sia di rifugio a piccoli animali, dove gli uccellini possano nidificare, nutrirsi, riposare. La siepe è, infatti, un'importante ecosistema e più di ogni altro elemento serve a comprendere la varietà della natura all'insegna della stagionalità: fiori, bacche, foglie, gemme, semi, ecc...

L'orto

Un piccolo spazio del giardino può essere riservato all'orto, o almeno a coltivare semplici *erbe aromatiche* (menta, salvia, rosmarino, lavanda, basilico, ecc) che arricchiscono il giardino di colori e profumi. L'idea dell'orto, da un punto di vista educativo, non è nuova, visto che anche Rousseau l'aveva prevista per il *suo Emilio* ma oggi è divenuta quasi necessaria. Insegnare ai bambini a coltivare una pianta e a curarla fin dagli inizi significa far loro comprendere che l'attività di cura non è limitata al mondo animale. Vedere l'adulto che compie azioni di cura, quali annaffiare, seminare, trapiantare, è molto importante da un punto di vista educativo. Nell'orto il

bambino potrebbe avere la sua pianta di fagiolo, di pomodoro, consentendogli di poter verificare che gli ortaggi, il nostro cibo, non *nascono* nei supermercati ma dalla nostra terra. Si tratta, tuttavia, di pensare l'orto attentamente perché non diventi uno spazio *proibito* per i bambini ma anch'esso uno spazio attraente e piacevole da vivere, difficilmente un bambino calpesterà l'aiuola dove lui stesso ha seminato e visto nascere la sua piantina.

L'acqua

non ha nel giardino *ideale* un semplice uso funzionale. Non a caso nelle religioni, nel mito ed anche nelle fiabe ha un significato sacro o magico e nelle immagini del giardino c'era sempre una fontana al centro o un pozzo.

L'acqua dovrebbe essere ben accessibile ai bambini, così come per la loro autonomia è stata pensata all'interno del nido, per annaffiare le piante, bagnare la sabbia, per i giochi con l'acqua che si possono fare in giardino ma anche per lavarsi le mani, per bere. I bambini hanno un'attrazione profonda per l'acqua e non può essere esclusa dalla trama delle esperienze infantili anche se presenta qualche preoccupazione da parte degli adulti. L'acqua non è soltanto quella della fontanella, ma è anche quella che scende dal cielo che si può sperimentare uscendo con gli stivaletti e l'ombrello in giardino, oppure dopo la pioggia per giocare con le pozzanghere.

4.4 Gli arredi e materiali per il giardino

Gli arredi del giardino, oltre a garantire la sicurezza la più ampia gamma di esperienze motorie e di gioco simbolico, dovrebbero essere di legno in quanto materiale ottimale che ben si integra con l'ambiente naturale. Sarà da preferirsi la semplicità e il colore del legno naturale. Utili sono da ritenersi, oltre i tradizionali scivoli: tunnel, casette di legno, sabbiere coperte, vasche per i giochi con l'acqua, fioriere, strutture coperte di legno per contenere i giochi all'aperto, ma anche contenitori in legno per i rifiuti e, se possibile, una compostiera per il riciclaggio organico.

Tavoli e panchine per bambini e per adulti, sono molto necessari alla vita in giardino sia per fare merenda, pranzo all'aperto e per le feste insieme ai genitori, sia per le attività all'aperto, così come pergolati in legno o in metallo che possono essere coperti da rampicanti.

Dal punto di vista di architettura del verde sono considerati *arredi* elementi *naturali* quali: cespugli, alberi, siepi, tronchi di albero, erbe odorose, i fiori, a nostro avviso

sono da ritenersi più importanti dei costosi arredi tradizionali che si possono trovare in tutti i giardini pubblici che necessitano comunque anch'essi di manutenzione.

Proprio perché, come abbiamo già detto, in giardino è possibile far fare ai bambini esperienze le più varie di esplorazione, di avvicinarsi ai materiali naturali, toccarli, raccogliarli. È importante mettere loro a disposizione contenitori vari, per esempio dei piccoli cestini o cassetine. Anche le cose più piccole come un legnetto, un sassolino, un seme, sono interessanti per i bambini e meritano di essere raccolte. Così come ci dovrebbe essere sempre la possibilità per i bambini di trovare palette, secchielli, o altri contenitori, carriole, annaffiatori, per manipolare terra, fango, sabbia, acqua.

Anche la sabbia è uno degli elementi naturali più importanti e insostituibile per il gioco dei bambini. Se non è possibile avere una sabbiera coperta almeno dovrebbe essere prevista in grandi vasche o contenitori.

4.5 Vivere il giardino

Il giardino dovrebbe essere soprattutto uno *spazio vissuto* (Iori, 1996) non solo spazio fisico ma uno spazio connotato affettivamente e emotivamente, spazio di potenzialità, avventura, un giardino con i suoi *segreti*.

Molte attività che si fanno all'interno del servizio possono essere svolte anche all'esterno: ad esempio leggere una storia, il gioco simbolico, cantare insieme, pittura, attività grafica, ecc. Per questo sarebbe importante che ci siano porticati, pergolati, questo consentirebbe ai bambini di passare agevolmente dal dentro al fuori e viceversa senza vivere i due spazi in maniera dicotomica e con maggiore autonomia. Anche all'esterno, come all'interno, è importante coinvolgere i bambini più grandi al riordino dei giochi e alla cura del giardino.

Uno spazio, quello del giardino, *aperto* anche in senso relazionale, luogo d'incontro e di condivisione tra bambini, a piccoli gruppi, evitando situazioni di troppi bambini nello stesso spazio. Ma anche dove, possibilmente, per ogni gruppo sezione, esista uno spazio di riferimento anche all'esterno, in particolare, salvaguardando le necessità dei bimbi più piccoli, prevedendo spazi per stare seduti all'aperto sul prato, una zona per il *gattonamento* e per le prime esperienze di deambulazione, delle piccole e basse staccionate che oltre a delimitare alcuni spazi del giardino possono servire al bambino come appoggio quando inizia a stare in piedi.

Soprattutto per i bambini più grandi è importante che il giardino offra spazi d'intimità (rifugi, tane, ripari, ecc...) per stimolare la sua immaginazione e dialogare con se stesso, nascondersi, ecc..., dove sia possibile sperimentare in sicurezza la solitudine

che è *bella* quando è scelta, trovata, anche per i bambini. Come ben evidenzia Duccio Demetrio (2007), poter fare questa esperienza anche all'aperto serve per assicurarsi che *io esisto* e fa parte della natura umana, *posso rimanere solo perché so che tu, voi ci siete quando io vorrò*.

Capitolo 5

Creare connessioni

Il confine è il luogo del contatto specifico tra interno ed esterno, un meccanismo di cuscinetto a due facce, una rivolta verso l'organizzazione interna del sistema, l'altra verso l'ambiente, gli altri, confine come luogo di separazione e unione...

Bateson, 1984

La visione sistemica che vogliamo assumere come riferimento ci richiama alla mente il concetto di connessione che, nella complessità che caratterizza la nostra realtà socio culturale, sta alla base della rete che unisce gli ambienti di vita con l'obiettivo di creare un ecosistema sostenibile.

La natura in tal senso si caratterizza come *elemento di continuità e connessione* sia per le sue caratteristiche intrinseche (pensiamo alla complessità dei fenomeni naturali), sia perché rappresenta ciò che ci circonda e percorre trasversalmente tutti gli ambienti nei quali i bambini vivono.

Attraverso la natura si possono trovare linguaggi comuni, comprendere e conoscere, affrontare con più consapevolezza difficoltà e ansie, sciogliere dubbi e operare scelte condivise che riflettano un'impostazione educativa che va nella direzione del miglioramento degli stili di vita attraverso l'adozione di un'idea di futuro che, partendo da ciò che ci caratterizza in senso sociale e culturale, racchiude in sé la cultura del rispetto e della cura per il mondo di cui facciamo parte, che ci è dato in uso, non in proprietà.

Parliamo di rispetto per gli altri, per la diversità biologica e culturale, per l'ambiente naturale e costruito e per le relazioni che lo caratterizzano, di educazione su, nel e per l'ambiente attraverso l'osservazione e l'esperienza, così da favorire un senso di identità e di appartenenza al proprio territorio.

Nei servizi alla prima infanzia, come possiamo evincere dalle numerose esperienze che verranno documentate in questa pubblicazione, *l'educazione ambientale*, che mutua dalla natura il carattere di interdipendenza e di relazionalità e propone una lettura sistemica della realtà che tenga conto delle dimensioni naturali, sociali, economiche e culturali, l'una in stretta connessione con l'altra, trova un suo spazio privilegiato all'interno dei progetti educativi integrandosi con l'educazione alla salute, alla pace, all'intercultura.

Creare connessioni per raggiungere obiettivi comuni e condivisi, riannodare fili e unire realtà che non devono essere separate fino a costituire una rete che possa

- *sviluppare* relazioni strutturanti tra bambini e adulti,

- *favorire* rapporti e collegamenti tra Servizi educativi, famiglie, istituzioni scolastiche, sociali, educative e culturali,
- *stimolare* la conoscenza del territorio come serbatoio di risorse culturali e naturali, spazio della memoria e del ricordo che rappresenta le radici della comunità.

I servizi rappresentano un importante nodo della rete proprio per la possibilità, attraverso precise scelte e strategie, di connettere fra loro i diversi ambienti di vita del bambino utilizzando, grazie alla competenza e alla professionalità degli operatori, *la natura come medium*.

Il rapporto con l'ambiente naturale è anche rapporto con la cultura della società nella quale viviamo e nel costruire *percorsi condivisi* sarà fondamentale che le due componenti, *natura e cultura*, si integrino grazie alla progettualità di chi opera nei Servizi e alla collaborazione/partecipazione di tutti i soggetti coinvolti.

5.1 Natura e cultura

È vicino all'acqua che ho meglio compreso che il fantasticare è un universo in espansione, un soffio di odori che fuoriesce dalle cose per mezzo di un sognante. Se voglio studiare la vita delle immagini dell'acqua, mi occorre quindi riconoscere il loro ruolo dominante nel fiume e nelle fonti del mio paese.

Bachelard, 1975

Partendo dall'assunto per cui l'uomo più povero d'istinti di altri esseri viventi ha utilizzato, da sempre, l'intelligenza teorica ed empirica che gli suggerisce di adattarsi alla natura anche trasformandola torniamo nuovamente a Rousseau che si chiede perché arti, tecnica, scienza hanno condotto ad una società in cui non vi è più fratellanza e se progresso è forse sinonimo di degrado.

Rousseau vive nell'epoca dei lumi e questa società demoralizzata col progredire è difficile da capire, si rivolge così all'educatore nell'*Emilio* e, nel romanzo *La nouvelle Eloise*, ribadisce che le persone devono ascoltarsi, trovare dentro di sé la loro vocazione, così come scaturisce dalla loro natura.

Sicuramente un concetto condivisibile anche se il punto debole è rappresentato dalla scarsa vocazione sociale del suo pensiero.

Mounier, il fondatore del personalismo, una corrente filosofica che attribuisce all'essere umano grandi potenzialità, sosterrà molti anni dopo che l'uomo figlio della natura deve leggere in se stesso trovando delle regole e dei punti di riferimento ma

che il suo atteggiamento da personalistico deve diventare comunitario e grazie a ciò, a questa idea sociale, la tecnologia distruttiva potrà diventare *integratrice*.

La complessità del rapporto tra natura e cultura è fortemente legato, alla complessità dei fenomeni naturali e al bisogno dell'uomo di trovare una chiave per poter conoscere e *plasmare* la natura assecondando i propri bisogni... La cultura fatta di apprendimenti stratificati attraverso secoli di esperienza ha avuto questa funzione perché come dice G. Bachelard la natura, la realtà, il mondo non sono né semplici né complessi: sono i nostri modi di conoscerli, spiegarli o utilizzarli che lo sono.

P. Aries sostiene che il sentimento dell'infanzia è una scoperta relativamente recente, una costruzione moderna, la condizione materiale e la considerazione sociale dei bambini sono cambiate nel corso della storia e sono ancora profondamente differenziate nelle diverse culture, città e società.

«Più che di infanzia bisognerebbe parlare di infanzie, non del bambino ma dei molti bambini e bambine che popolano il mondo con le loro diversità di cultura e atteggiamento» (Paba, Pecoriello 2005).

Sicuramente i bambini imparano attraverso il contatto con il mondo della natura a categorizzare ruoli, cose, persone apprendono la differenza tra tempo sociale e tempo naturale, tra le categorie spaziali e spazio temporali, imparano a conoscere le caratteristiche fisiche ed estetiche e, nel rapporto mediato dall'educazione, percepiscono il senso dei valori etici e gli aspetti sociali e culturali che caratterizzano l'ambiente che li circonda

Oggi Edgar Morin afferma che per pensare ad un futuro vivibile c'è bisogno di promuovere una *conoscenza pertinente* cioè una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali.

E' importante, a questo proposito, sottolineare che, parlare di natura e cultura e di recupero delle tradizioni del proprio territorio, non è un incoraggiamento a chiudersi, e, soprattutto, non è in contraddizione con il concetto di apertura a cui finora abbiamo fatto riferimento.

Ci si riferisce piuttosto all'acquisizione di una base sicura come possibilità di aprirsi, consapevolmente e senza pregiudizi, all'esterno.

Nel libro *Le Vie dei Canti* Bruce Chatwin (1995) scrive che le mamme della tribù Pintupi, anche dopo essere state sradicate da loro territorio raccontano ai figli le storie e le tradizioni, perché sanno che questo servirà ai loro figli per *orientarsi*, per approcciare il mondo con un nucleo forte al loro interno.

Quindi valorizziamo la/le cultura/e di appartenenza come riferimento, non contenitore rigido e schematico che non ci fa superare alcuna soglia, trovando le modalità per facilitare nei bambini l'assimilazione di questo concetto attraverso la valorizzazione dei saperi familiari, del cibo e dei prodotti della terra che sono tipici del territorio, delle tradizioni narrate attraverso storie, canzoni, filastrocche e giocate secondo metodi antichi e tramandati dalle generazioni passate.

Prezioso in questo senso l'aiuto dei genitori ma in particolare dei nonni che sono i depositari di un prezioso bagaglio di conoscenze ed esperienze, di una cultura che ha permeato gran parte della realtà nella quale vivono i bambini, ma della quale, in molti casi, si sono perse le tracce.

Questo approccio permette di recuperare ciò che prima costituiva il patrimonio infantile non istituzionale ricordando, attraverso fonti diverse, quello che potevano fare i bambini nel passato con tutti i materiali messi a disposizione dall'ambiente di vita e dall'ambiente naturale e provando a ricreare le condizioni per riproporre queste esperienze anche introducendo variazioni, elementi di novità scaturiti da nuovi saperi, consapevolezze, possibilità.

Potremo assumere questo punto di vista nell'ottica di definire un «ragionevole concetto di cultura» (in *Firenze per le bambine e per i bambini* 2004) nel senso di una cultura, o per meglio dire, di culture diverse, non chiuse e immutabili ma permeabili, che, nell'essere in continuo movimento, si arricchiscono senza perdere la loro essenza. Nel nostro territorio vi sono realtà non lontane dalla città nelle quali si possono trovare ancora i segni di antiche usanze, legate ad una peculiare concezione della natura e dei suoi elementi alla quale venivano attribuite potenzialità magiche, miracolose (erbe ed acque curative ecc...), nei racconti, nelle storie, negli aneddoti che appartengono alla tradizione orale, ma anche nei tempi e nei ritmi del quotidiano.

Una volta nelle campagne non vi era il senso del tempo lineare ma *lo si scandiva in senso ciclico* infatti è noto che i contadini, spesso, non sapevano la loro età ma ricordavano perfettamente i tempi della semina e del raccolto e utilizzavano detti e filastrocche che si tramandavano di generazione in generazione.

Anche i bambini piccoli costruiscono il loro tempo grazie alle esperienze vissute e, a questo proposito, va sottolineato che non è realmente educativo creare una situazione protetta nella quale dare al bambino una visioneedulcorata della realtà e del tempo, ma piuttosto far sì che ognuno possa costruire il suo *tempo sociale* che è il tempo derivato dall'interazione tra tempo misurato ed esperienza/percezione di ognuno di noi.

L'ambiente naturale è in grado di offrire numerose possibilità in questo senso: si pensi alle stagioni, all'attesa di veder spuntare una pianta dal seme posto in un vaso di terra, all'evento straordinario rappresentato da una grandinata o da un nevicata, un uccellino che si posa vicino alla finestra, i primi frutti dell'albero in giardino, foglie che da un giorno all'altro da verdi diventano rosse... ma anche narrazioni storie e racconti che ci ricordano eventi, cambiamenti e passaggi, momenti vissuti che si rivelano strutturanti e formativi per ogni bambino.

Un aspetto che racchiude in sé una forte valenza culturale è rappresentato dagli stereotipi culturali e, partendo dal nido, è possibile, grazie a precise scelte educative, provare a contrastarli.

Da recenti approfondimenti su questa tematica risulta che oggi molti adolescenti negano le differenze di genere negando il corpo e l'appartenenza sessuale che vengono vissuti non come risorsa ma come limitazione della libertà.

Probabilmente i bambini che potranno vivere esperienze, globalmente, nella loro interezza, anche attraverso un contatto con gli elementi del mondo naturale, potranno essere più resistenti, meno attaccabili dagli stereotipi culturali, a condizione che il percorso educativo del nido comporti una comunicazione e una continuità con la famiglia, per incontrarsi su un obiettivo che sarà quello di favorire lo sviluppo di identità più libere.

Chi opera nei servizi dunque si farà carico di responsabilità che si snodano tra patto di natura e patto di cultura dove per *patto di cultura* si intende ciò che attiene agli stili e alle scelte educative negli appositi contesti, alle proposte e agli stimoli che offriamo per stimolare curiosità ed espressività nei bambini, e il *patto di natura* riguarda il rispetto, l'ascolto, l'accoglienza di sentimenti ed emozioni, l'attenzione individuale, la capacità di creare reti di relazioni per favorire l'autostima, la fiducia, la condivisione, lo sviluppo del pensiero critico, la capacità di esprimersi, con efficacia, con le parole e con i gesti.

5.2 Costruire percorsi condivisi

Il concetto di continuità nei Servizi alla prima infanzia comprende la continuità orizzontale (continuum tra servizio e contesto familiare) e verticale (passaggio tra diverse istituzioni scolastiche)... La continuità, così intesa, assume il valore ed il significato di filo conduttore e ponte tra le diverse istituzioni (famiglia, servizi alla prima infanzia, scuola dell'infanzia)

Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* 2008

Il concetto a cui fare riferimento è la continuità tra i diversi ambienti di vita del bambino che, per consentire quella famosa *transizione ecologica* di cui ci parla Bronfenbrenner, dovrebbero essere collegati tra loro da qualcosa che, trasversalmente, rappresenti un elemento di familiarità stabilendo nessi grazie ai quali ogni elemento di novità possa innestarsi e acquistare significato.

I sentimenti negativi legati alla paura di sperimentare, di cambiare, possono essere meglio tollerati e la curiosità alimentata e sostenuta se esiste una conoscenza cui fare riferimento, se è possibile collocare il nuovo nel già noto.

La natura in questo caso può rappresentare uno sfondo integratore, il legame tra i diversi ambienti, il luogo dell'esperienza vissuta che è riconoscibile, dà sicurezza e fa sì che la voglia di esplorare, varcando soglie e confini e stabilendo nuove relazioni con le persone e le cose, prenda il sopravvento.

Nel costruire percorsi condivisi deve esservi, da parte di tutti coloro che, a diverso titolo, sono coinvolti in questo processo, la volontà di creare una contiguità tra gli ambienti di vita e per fare ciò ci vogliono rispetto, condivisione, conoscenza reciproca.

Chi opera nei servizi educativi ha la necessità di conoscere le risorse del territorio circostante, non solo per porvisi in stretto rapporto in un continuo e rinnovato scambio di competenze, ma anche per un arricchimento problematico e critico del proprio lavoro, solo così i servizi potranno essere vissuti dalla comunità come risorsa per costruire insieme il senso di appartenenza attraverso un processo di *continuità* che favorisce una crescita collettiva basata su valori condivisi.

La realtà multiculturale e variegata socialmente che caratterizza sempre di più i nostri contesti evidenzia diverse culture, flussi di significati che ogni individuo interpreta, modifica, influenza, adegua senza contare la multiformità interna di ogni cultura e le trasformazioni continue che nelle realtà urbane appaiono ancora più evidenti.

Baumann, per evidenziare la rapidità, a volte eccessiva e straniante, del cambiamento che caratterizza la nostra società, usa il termine *società liquida* servendosi di un

elemento naturale che sfugge, si trasforma, pur costituendo parte integrante della nostra essenza vitale.

La solidità della terra, la memoria del già vissuto, il ciclo ripetitivo delle stagioni ci appaiono ancora più importanti se pensiamo a quante e a quali sono le continue trasformazioni che investono la vita di noi, persone, ma anche di istituzioni, modi e stili di vita e a quali strategie mettere in atto per affrontarle.

Adottiamo il concetto di continuità intesa come partecipazione che si fonda su valori condivisi e non solo sui contenuti ma sui processi che presuppongono costanti occasioni di scambio e confronto improntati alla reciprocità, all'attenzione, all'ascolto.

Pensiamo a come le esperienze in ambito naturale possono aiutarci a costruire una continuità partecipata attraverso:

- *la valorizzazione della memoria* personale e collettiva, dei bambini ma anche delle famiglie e del territorio;
- *la collaborazione* tra personale educativo e famiglie nel condividere esperienze con/nella natura nell'ottica della coeducazione e della condivisione di principi ed obiettivi;
- *il rispetto delle regole* sociali che si fondano sui saperi acquisiti e aiutano ad evitare esiti poco felici anche grazie alla osservazione e alla conoscenza delle leggi naturali che regolano la vita di tutti gli esseri, al rispetto dei tempi individuali e collettivi, al vivere esperienze basate sulla condivisione e il rispetto delle persone e delle cose.

5.2.1 In orizzontale *con le famiglie e il territorio*

Le esperienze vissute, a casa e al nido, gli oggetti e i materiali trovati e raccolti durante le uscite, i viaggi, le passeggiate che, nell'attraversare soglie in un senso e nell'altro, diventano parte di un unico ambiente, costituiscono la traccia da seguire per costruire, insieme, un percorso significativo.

K. Lynch, urbanista americano, in *Childhood memories of the city* «ha cercato di ricostruire il sistema di preferenze dei bambini basandosi sui ricordi d'infanzia degli adulti con l'obiettivo di progettare spazi verdi e luoghi urbani sostenibili».

Un esempio di ciò che significa considerare le famiglie una risorsa e creare un processo circolare che, partendo dall'idea di bambino come soggetto competente, titolare di diritti al centro di una progettualità consapevole, coinvolge famiglie e territorio per realizzare progetti innovativi finalizzati al benessere comune.

Anche Bronfenbrenner sottolinea il ruolo prioritario del coinvolgimento attivo della famiglia nell'educazione dei bambini in base al principio che i genitori conoscono il loro figlio meglio di chiunque altro sono quindi una risorsa paritaria e complementare a insegnanti e operatori nella costruzione di un progetto comune.

Attualmente sappiamo che la famiglia si trova al centro di una rete molto complessa e che solo una partecipata collaborazione e un'intenzionalità consapevole e condivisa da parte del personale educativo consentono l'instaurarsi di relazioni significative tra coloro che, in ambiti diversi, rappresentano un riferimento affettivo per i bambini dei quali, quotidianamente, si prendono cura.

Del resto partiamo dalla convinzione che «la famiglia detiene un sapere sul bambino unico e insostituibile, tale sapere è prezioso per facilitare il lavoro educativo all'interno dei servizi» e che «Per costruire insieme, servizi e famiglie, un'idea condivisa di educazione, vista come occasione di comunicazione e crescita reciproca, occorre trovare situazioni che agevolino questo processo» (Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* 2008, pp. 16-17).

Nel creare con la famiglia un processo di continuità partecipata attraverso un approccio educativo alla natura è possibile quindi

- individuare percorsi, modalità e strumenti efficaci per garantire ai bambini un continuum tra le esperienze che si possono fare nei diversi contesti grazie a riferimenti comuni da cui partire;
- offrire occasioni di riflessione sul rapporto con la natura sia dei bambini che degli adulti genitori e educatori spesso caratterizzato da ansie, paure, limiti che devono sempre essere accolti e riconosciuti.
- promuovere una cultura delle differenze attraverso la dimensione esperienziale del rapporto con l'altro, la valorizzazione dei vissuti, la comprensione delle contraddizioni in relazione ad abitudini, rapporto con il corpo, con il cibo, con gli elementi della natura e gli eventi, con l'uso del tempo ecc;
- proporre ai genitori le esperienze con i materiali naturali che fanno i loro bambini all'interno dei servizi che possono essere molto liberatorie ma anche, a volte, creare imbarazzi e/o paure e suscitare sentimenti contrastanti, non sempre facili da gestire, ma proprio per questo importanti nel costituire occasioni di crescita anche per l'adulto;
- migliorare abitudini e stili di vita grazie all'acquisizione di modalità comuni per quanto riguarda alcuni aspetti fondamentali della vita dei bambini e delle famiglie,

ad esempio le abitudini alimentari. Nei servizi infatti i bambini sperimentano la trasformazione delle piante in cibo, fanno esperienze di manipolazione con il cibo, familiarizzano con gli odori, assaggiano e scoprono nuovi sapori con tutti i sensi, i genitori riscoprono, ricordano, imparano...

Esperienze recenti dei nostri servizi ci parlano di momenti che caratterizzano il quotidiano che diventano speciali anche grazie alla scelta di utilizzare storie che parlano della natura ricordiamo, a questo proposito *I tre piccoli gufi* (Beson P., Waddel M. 2004) in cui si narra sia ai bambini che ai genitori, in momenti e con modalità diversi, nel periodo dell'ambientamento il momento del distacco dalla mamma.

Partecipare attivamente ad un percorso, dividerne l'elaborazione, può essere una buona occasione per le famiglie di appartenere un po' più profondamente alla realtà dei loro bambini nei Servizi e, come abbiamo già detto, di ripercorrere sentieri già noti ma a volte dimenticati scoprendo lo straordinario nella vita di ogni giorno.

E' molto importante per i genitori e i nonni essere coinvolti nella fase operativa che, nel caso di un percorso, ad esempio, sugli animali della fattoria, può voler dire:

- raccogliere storie, canti, filastrocche della tradizione
- raccontare le storie ai bambini
- proporre giochi della propria infanzia
- raccogliere immagini per la decorazione delle pareti
- accompagnare i bambini durante le uscite
- costruire oggetti decorativi e/o contribuire all'abbellimento del servizio (vedi murales ecc...)
- trovare occasioni per fare una riflessione comune con gli educatori sul rapporto tra bambini e animali
- Collaborare alla preparazione della documentazione

Da tenere in considerazione anche le proposte di collaborazione che sottolineano *fisicamente* il continuum, la transizione tra i due sistemi di vita del bambino e che utilizzano sempre la natura come medium privilegiato ricordiamo fra queste:

- il *sacchetto/scatola delle vacanze* una proposta che coinvolge bambini e genitori e viene poi riportata al nido, condivisa a piccoli gruppi e utilizzata per una serie di attività... (unisce famiglia e nido valorizzando l'esperienza fatta ed esaltandone le peculiarità);

- una *pianta da coltivare* a casa durante il periodo di vacanza e da riportare poi al nido per sottolineare l'importanza dell'*aver cura*. Cura del bambino da parte dell'adulto genitore a casa e educatore al nido, cura della pianta da parte del bambino a casa con il genitore e al nido con l'educatore.

In ogni servizio la continuità con il territorio potrà essere realizzata anche grazie alle *uscite* che possono contribuire al superamento della difficoltà dei piccoli di conoscere le sue caratteristiche attraverso percorsi ricchi di nuovi stimoli con il supporto del gruppo e dell'educatore. Scegliere percorsi educativi di conoscenza e scoperta favorisce il collegamento con la realtà circostante ampliando l'offerta, a livello quantitativo e qualitativo, delle opportunità educative rivolte ai bambini che hanno la possibilità di vivere con pienezza quelli che diventano eventi speciali, momenti che suscitano emozioni contrastanti e proprio per questo rappresentano occasioni di grande arricchimento, di apprendimento per grandi e piccoli.

Una modalità di lavoro che favorisce la creazione di quel tessuto, di quella fitta rete fatta di idee pensieri ed esperienze, frutto della reciprocità tra servizi e istituzioni è rappresentata dalle iniziative aperte all'esterno che vengono realizzate sul territorio anche grazie all'impegno del personale dei servizi come *l'Apriti nido* e ai progetti aperti all'utenza libera come il *Verde+* i giardini dei nidi che si aprono alla città.

Questo progetto in particolare realizzato con continuità nel periodo primavera/estate garantisce ai bambini e alle famiglie la possibilità di fruire di spazi verdi organizzati per favorire le attività di gioco, scoperta, contatto con elementi naturali stimolando nei bambini e negli adulti un atteggiamento di rispetto e cura dell'ambiente verde considerato come risorsa. La possibilità di utilizzare spazi verdi dedicati, che riflettono la cultura dei servizi alla prima infanzia, migliora il rapporto tra cittadini e territorio, la qualità del tempo da trascorrere con i propri figli, la percezione e la conoscenza della natura.

Guardando al futuro, nell'ottica della promozione dell'educazione ambientale, è importante ricordare che i giardini dei servizi educativi sono realizzati, mantenuti e monitorati grazie alla collaborazione con *altre realtà istituzionali cittadine*, nello specifico, le sedi decentrate dei quartieri, servizi tecnici con agronomi e progettisti del verde, che sono una realtà fortemente radicata nel territorio e che possono contribuire, in sinergia con i Servizi, a fare sistema, realizzando progetti a più mani su temi legati a natura e ambiente.

5.2.2 In verticale *con la scuola dell'infanzia*

Realizzare la *continuità* con la scuola dell'infanzia significa individuare percorsi comuni strumenti e metodologie ma, soprattutto condividere di fondo l'idea di bambino, gli obiettivi i progetti, mettere in campo quella *pedagogia della relazione* basata su accoglienza, rispetto dei tempi, partecipazione e coinvolgimento della famiglia che è frutto dell'esperienza trentennale dei servizi alla prima infanzia.

Si tratta di progettare percorsi che non prevedano solo la continuità di saperi tra adulti ma lo scambio di esperienze tra contesti impegnati nel passaggio.

Non è facile per un bambino piccolo oltrepassare senza paura una soglia, esplorare un ambiente poco conosciuto anche se stimolante e pieno di sorprese positive. L'esperienza può facilmente essere fonte di ansie, dubbi e inquietudini ed è molto importante quindi che le figure adulte che accompagnano i bambini durante questi scambi siano stabili come quelle che troveranno nell'ambiente che li accoglie.

Dal nido giungono indicazioni metodologiche precise sull'importanza che deve essere attribuita alla potenzialità formativa dell'esperienza che solo così acquista valore e coerenza.

Lavorare sui contenuti è sicuramente una modalità che caratterizza la scuola ma è effettivamente poco produttivo rispetto a ciò che si vuole ottenere ovvero la sensazione da parte del bambino di essere sostenuto nei momenti più delicati, nel costruire la sua identità.

Nel progettare un percorso di continuità dovremo assicurarci che l'incoerenza (tra figure, sedi, istituzioni) lasci il posto all'integrazione e la discontinuità possa essere evitata grazie concertazione degli interventi.

Continuità vuol dire anche concordare aree di significato comuni perché il potenziale evolutivo varia in proporzione diretta alle caratteristiche della comunicazione bidirezionale esistente tra le varie situazioni.

Ogni esperienza ha più valore se è in continuità con l'esperienza precedente: sta quindi a chi opera nei servizi creare percorsi che consentano l'adozione, da parte degli adulti educatori e insegnanti, di strategie e percorsi che possano integrare le proposte nello sfondo conosciuto a cui accennavamo prima.

La natura quindi diventa una protagonista importante, lo spazio esterno è un filtro che può rendere più facile l'avvicinarsi a una realtà nuova e diversa e i sentimenti e le emozioni uniscono i più piccoli e i più grandi creando una contiguità che rassicura e favorisce la socializzazione.

Sappiamo che, nel preparare il passaggio alla scuola dell'infanzia, è molto importante lavorare sulla narrazione, sulla storia, sullo sviluppo del linguaggio, per consentire ai bambini di comunicare efficacemente e il tema della natura ci dà modo di sfruttare questa possibilità scegliendola come filo conduttore.

Possiamo prevedere la creazione di percorsi narrativi creativi, stimolanti e avvincenti dal punto di vista sensoriale, creare eventi all'aperto, stimolare le descrizioni e i racconti da parte dei bambini con le modalità espressive che sono proprie delle diverse età.

Se consideriamo le teste dei bambini *nicchie ecologiche* che si rapportano con l'ambiente in ogni momento del quotidiano, nell'esperienza di tutti i giorni, nella qualità degli stati d'animo e delle relazioni possiamo renderci conto che questo rappresenta un terreno di progettualità comune tra i servizi e gli altri ordini di scuola, con l'obiettivo di educare alla pace, alla multiculturalità al rispetto di tutti gli esseri viventi e della natura in generale.

Capitolo 6

Educare al rispetto dell'ambiente

Trattiamo bene la terra su cui viviamo: essa non ci è stata donata dai nostri padri ma ci è stata prestata dai nostri figli

Proverbio Masai

I processi di urbanizzazione hanno privato la gran parte di noi della possibilità di vivere esperienze in natura. Il processo di separazione fisica e mentale tra umanità e natura è stato accompagnato da un'altra forma di separazione che ci ha mostrato una natura bene di consumo attribuendogli unicamente un valore monetario.

Del resto ci siamo abituati, grazie ai mutamenti culturali e sociali che hanno profondamente influito sulle nostre abitudini di vita, a conoscere la realtà quasi sempre attraverso le rappresentazioni che si hanno di essa, trascurando e travisando le esperienze dirette. La mente prende sempre più il sopravvento sul corpo, sulla fisicità e questo sta togliendo all'essere umano la capacità di percepire in modo corretto la sua corporeità, le sue sensazioni, le sue emozioni.

Non ci dimentichiamo che nei servizi alla prima infanzia il benessere dei bambini è l'obiettivo principale ma anche quello degli adulti è importante e l'educazione ambientale sicuramente può favorirlo attraverso la consapevolezza di fare qualcosa che è *buono per il futuro oltre che significativo per il presente*, qualcosa che ci fa sentire parte di un tutto e che valorizza non solo competenze e abilità legate al ruolo professionale ma creatività, conoscenza del mondo naturale, ricordi della propria infanzia.

Una circolare emessa dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1989, già indica l'obiettivo primario dell'educazione ambientale: creare una nuova cultura che trasformi la visione *antropocentrica* del rapporto uomo/ natura in quella *biocentrica*, che considera l'uomo come componente della biosfera.

Ancora una volta M. Serres ci stimola a riflettere quando ci parla di *ritrovare il ritegno* che delinea come un sapersi arrestare, come un contenere l'espansione della propria potenza e, soprattutto, come una suprema forma di riserbo, quasi di vergogna di fronte alla natura e alle sue risorse, ritegno quindi come rispetto ma anche come nuova consapevolezza di fronte all'ambiente al quale apparteniamo, rifiuto di mode e consumi che contribuiscono a depauperare la terra.

Cultura/ educazione ambientale e cultura/ educazione alla pace e alla multiculturalità sono unite e costituiscono il fondamento di qualsiasi azione culturale, sociale, educativa.

Alle esperienze delle istituzioni scolastiche si debbono aggiungere quelle che si fanno con i bambini da 0 a 3 anni all'interno dei servizi educativi proprio perché, grazie alla loro precocità, possono incidere fortemente sullo sviluppo dei rapporti futuri dei bambini con l'ambiente naturale e sociale.

Vogliamo adottare quindi nei nostri servizi una prospettiva ecologica perché «l'ecologia è una scienza giovane che ha privilegiato un approccio sistemico a differenza di altre discipline, nel descrivere e interpretare il mondo naturale. Guarda ai processi, alle reti, ai livelli organizzativi alle interdipendenze, connette anziché dividere, rispetta la complessità anziché smembrarla e frammentarla» (Comune di Torino, *Educare all'ambiente* 2004).

Proprio per questo è nelle nostre corde, perché rispecchia l'approccio educativo che contraddistingue, da sempre, i servizi educativi.

L'educazione ambientale mette in luce la relazione tra le questioni locali, che suscitano senso di appartenenza e di partecipazione, e quelle globali, che riguardano l'intera comunità terrestre, evidenziando la complementarietà e l'interdipendenza tra queste due dimensioni.

Possiamo adottare una strategia ecologica partendo dal vicino, da ciò che confina con il nostro servizio e, con una impostazione territorialista, esplorare i sentimenti e i sensi di appartenenza che ci legano all'ambiente quotidiano, scoprire significati e identità dei luoghi.

Percorriamo la storia recente attraverso testimoni importanti (anziani, genitori, famiglia), leggiamo le caratteristiche complesse, quelle naturali, i luoghi al primo posto, valutiamo le loro interdipendenze e progettiamo nell'ottica minimalista di creare progetti piccoli ma possibili.

Del resto fare educazione ambientale con i bambini può condurci ad un futuro fatto di spazi urbani ecosostenibili perché, come abbiamo detto più volte, *i bambini sono naturalmente ecologici*, del resto la natura per loro non è un oggetto ma un soggetto con una vita propria, con identità e diritti, non posseggono una visione prospettica, ma globale e riescono a sentirsi un tutt'uno con l'ambiente.

Sembra fondamentale quindi agire su due livelli:

- concertare una *progettazione educativa locale integrata* con il fine di rafforzare l'efficacia degli interventi, nel comune obiettivo della sostenibilità;

- produrre nei servizi percorsi/progetti di educazione ambientale ricordando che educare all'ambiente vuol dire sviluppare nei bambini la concezione del valore morale della natura ma anche favorire la capacità di selezionare le informazioni, di orientarsi nella complessità, di concentrarsi su ristretti campi di azione.

Nell'educazione ambientale ritroviamo concetti noti e praticati ma fondamentali da ricordare per trovare spunti: *la valenza educativa della natura*, la cultura della diversità, *la sequenza temporale del divenire naturale*, l'ambiente come campo semeiotico, *l'ambiente come banca della conoscenza, bottega della fantasia e fabbrica della cultura*, l'ambiente come studio del contesto, del globale, del multidimensionale, *l'ambiente come luogo delle interrelazioni in rapporto con gli altri esseri viventi*, il rapporto tra ambiente e salute.

Vi sono molte esperienze *possibili*, spesso realizzate nei servizi che possono dare significato a un percorso di educazione ambientale e trasmettere una conoscenza e un rispetto della natura che potrà *influenzare la qualità della vita futura dei bambini*.

Per esempio pensiamo alla conoscenza delle specie vegetali e dei materiali per la realizzazione dell'*orto* e cerchiamo di coglierne le potenzialità:

- conoscenza delle specie vegetali tipiche del territorio
- sviluppo della socializzazione nella gestione comune di spazi verdi
- stimolo del senso di responsabilità verso altri esseri viventi
- cura delle piante
- percezione della ciclicità e delle sequenze temporali
- consolidamento di autonomia, sicurezza, motricità
- miglioramento del senso estetico con riferimento all'osservazione del mondo vegetale
- conoscenza e capacità di distinguere piante, ortaggi, fiori, piccoli insetti che popolano l'orto
- sperimentazione, trasformazione e utilizzo degli ortaggi

Un'altra esperienza interessante da proporre riguarda *la raccolta differenziata e il riciclaggio*.

Nel ricordare la preferenza da accordare ai materiali semplici e naturali e in questo caso può essere importante mettere l'accento sulla possibilità di usare il più possibile materiali di recupero trovando la giusta modalità per far capire ai bambini il senso dell'evitare sprechi e riciclare, in senso creativo, materiali diversi. In questo possono

essere d'aiuto le famiglie che dovranno comunque essere sensibilizzate su questa tematica.

Per quanto riguarda la raccolta differenziata si può partire dal concetto di cura e ordine dello spazio in cui viviamo abituando i bambini a utilizzare diversi contenitori a partire dalla raccolta della carta (uno dei materiali più utilizzati) e dei materiali naturali del giardino (foglie, rametti, erba secca ecc).

Abbiamo parlato in precedenza di *progetti minimalisti* e queste indicazioni sicuramente vi fanno riferimento partendo dalla convinzione che realizzare micro cambiamenti ci può condurre a soluzioni possibili a grandi problemi e che per rispettare *il contratto naturale* anche partire dalle piccole cose è importante.

Bibliografia

- AA.VV. (1982), *Abitare con i bambini*, Emme edizioni, Milano;
- AA.VV. (1998), *La guida alle città sostenibili delle bambine e dei bambini*, Ministero dell'ambiente, Firenze;
- AA. vv. (2001), *L'orto didattico*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), settembre 2001, pp. 56-59;
- AA.VV. (2008), *Un giardino dei sensi*, in "Bambini", gennaio 2008, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), pp.55-59;
- AA. VV. (2008), *Il progetto: nido Nuvola Maga (2008)* in Comune di Firenze Assessorato alla Pubblica Istruzione Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia a cura di Fiorenza Mariotti, *Primi incontri con l'arte*, tipografia comunale del Comune di Firenze, pp.37-40;
- Abbatinali R. (2005), *Oltre il giardino*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), Maggio 2005, pp. 61-67
- Agazzi R. (1962), *L'arte delle piccole mani*, La Scuola, Brescia;
- Albertini C., Bucci O., Ferroni G., Pieragostini L. (2002), *W il mondo della natura*, in "Bambini" edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), Marzo 2002, pp. 64-66;
- Angelici E. (2007), *Il bosco: tracce e frammenti*, in "Bambini", edizioni junior, Bergamo, ottobre 2007, pp. 56-58;
- Atti 16° Convegno Verona (2008), *Infanzia tempi di vita e tempi di relazione*, edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG);
- Axia G. (1986), *La mente ecologica*, Giunti Barbera, Firenze
- Bachelard G. (1975), *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari;
- Barberi P., Gasperotti G. (2003), *Terra, sabbia e ghiaia*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), giugno 2003, pp.45-49;
- Bardulla E., Valeri M. (1975), *Ecologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze;
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano;
- Bauman Z. (2006), *La vita liquida*, Laterza, Bari
- Beson P., Waddel M., *I tre piccoli gufi*, Mondadori, Milano, 2004.
- Bevilacqua C. (2006), *Attesi imprevisi*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), Aprile 2006, pp. 29-34;
- Bruner G. (1992), *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale* tr. it., Bollati Boringhieri, Torino;

- Busoni M, Ceccatelli Gurrieri G., Maschiti G. (2004), *Famiglia e territorio tra nuove esperienze e cambiamento*, in "Firenze per le bambine e per i bambini", dicembre 2004, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG);
- Bion W.R. (1988), *Apprendere dall'esperienza*, Armando Editore, Roma;
- Borghi B.Q. (2000), *La natura, viva sorgente di educazione*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), pp. 42-43;
- Brazelton e Greenspan (2001) *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Raffaello Cortina editore, Milano;
- Bronfenbrenner U. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna;
- Bruner G. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano;
- Cambi F. (2005), *La pedagogia del Novecento*, Laterza, Bari;
- Capra F. (2005) *Ecoalfabeto*, Stampa alternativa, Roma;
- Carbonaro G., (a cura di) (senza data) *Il rapporto dei bambini con la natura*, Comune di Bagno a Ripoli;
- Cardini F., Miglio M. (2002), *Nostalgia del paradiso*, Laterza, Bari;
- Catarsi E. (1999), *Leggere le figure*, Del Cerro, Pisa;
- R. Cardarello (1989) *I libri per i più piccini*, in A. Fortunati *Conversando con i genitori*, 1989 Angeli, Milano;
- Ceccarelli M., Fabbrichesi L. (1981), *Il bambino e la scienza*, Zanichelli, Bologna;
- Cera A. M., Radessich R., Toich M. (2002), *Natura creando*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), febbraio 2002 – pp. 54-56;
- Chatwin B (1995), *Le vie dei canti*, Adelphi, Milano;
- Ciccotti E., Sabbadini L. L. (a cura di) (2007), *Come cambia la vita dei bambini*, Istituto Innocenti, Firenze;
- Collettivo nido "Girotondo" (a cura di) (2002), *Un parco al nido*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), nov 2002, pp. 51-57;
- Comune di Firenze, Assessorato alla pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, Centro gioco Tartaruga Fortini (2007), *Il centro gioco si racconta. I nonni raccontano*, tipografia Comunale del Comune di Firenze, 2007
- Comune di Firenze, Assessorato alla pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, Centro gioco Tartaruga Fortini (2007), *Raccontami di me*, tipografia Comunale del Comune di Firenze, 2007.
- Comune di Firenze Assessorato alla Pubblica Istruzione Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia, Fiorenza Mariotti (a cura di) (2008), *Primi incontri con l'arte*, tipografia comunale del Comune di Firenze;
- Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima Infanzia (2008), *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia*, Junior, Bergamo;

Comune di Milano / Antonini P. (a cura di) (2003) *Scoprire, conoscere e giocare con la natura*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG);

Comune di Prato a cura di (1998) Atti Convegno Aprile 1997, *A passo d'uomo per una città a misura di bambino*, Arti grafiche BMB, Firenze;

Comune di Torino a cura di D.Viroglio (2004) *Educare all'ambiente: una città al lavoro* Edizioni edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG);

Coop Sociale ARCA e Associazione culturale La Fonte (a cura di) (2004) - *I bambini e la natura - esperienze del centro infanzia Arabam* – Pagnini e Martinelli, Firenze;

Demetrio D. (2000), *Di che giardino sei*, Meltemi, Roma;

Demetrio D. (2007), *La vita schiva*, Cortina Editore, Milano;

Dewey J. (1990), *Esperienza e natura*, tr. it., Mursia, Milano;

Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano;

Di Rienzo A.(2006), *Di cultura in culture*, Franco Angeli, Milano;

Dolci D. (1985) *Palpitare di nessi*, Editore Armando, Roma;

Dolto F. (1995), *I problemi dei bambini*, tr. it., Mondadori, Milano;

Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995) *I cento linguaggi dei bambini*, edizioni junior, Bergamo;

Gambini A., Parravicini V. (2007), *Costruire un giardino*, in "Bambini", edizioni junior, Bergamo, set 2007, pp.56-62;

Gardner H.,(1993) *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano;

Giddens A.(2000), *Il mondo che cambia*, tr. it. Il Mulino, Bologna

Goldschmied E.Jackson S. (1996), *Persone da 0 a 3 anni*, Edizioni Junior,Bergamo;

Hillman J.(1977), *Saggio su Pan*, tr. it., Adelphi, Milano;

Honegger Fresco G. (1980), *Essere genitori*, Red edizioni, Milano

Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze;

Istat (2005), *Indagine multiscopo sulle famiglie Italiane*, Roma;

Jedlowsky P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano;

Jedlowsky P. (2000), *Storie comuni: la narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano;

Laing R.D. (1978), *I fatti della vita*, tr.it. Einaudi, Torino;

Lucrezio, (1992) *La natura delle cose*, Mondadori, Milano;

Mantegazza R. (2008), *Il colore del grano*, La Meridiana, Bari;

Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello*, Raffaele Cortina, Milano;

Montessori M.(1970), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano;

Morin E.(2000), *Una testa ben fatta*, tr. it. Cortina editore, Milano;

Munari A. in Restelli B. (2002), *Giocare con tatto*, Franco Angeli, Milano;

Munari B (1995), *Rose nell'insalata*, Einaudi ragazzi, Trieste;

Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari;

Munari B. (1996), *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale* Laterza, Bari;

Musatti T., Picchio M. (2005) *Un luogo per bambini e genitori nella città*, Il Mulino, Bologna;

Paba G. e Pecoriello A. (a cura di) (2005) *La città bambina*, Masso delle fate, Firenze;

Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino;

Poli F. (2006), *La scultura del novecento*, Laterza, Bari;

Ravelli G.(2008), *Una didattica del corpo per l'ambiente*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), ottobre pp.22- 25;

Regione Toscana (1993), *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido*,Istituto Innocenti, Firenze;

Regione Toscana (2005), *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia*, Istituto degli Innocenti, Firenze;

Reggio G. (2006), *Corpi che s'incontrano nei momenti di cura*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), aprile 2006 pp. 35-38;

Ritscher P. (2004), *Bambini improduttivi e creativi*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), maggio 2004, pp. 35-39

Ritscher P. (2005), *Il principio dei ceci*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), gennaio 2005, pp. 50-53;

Rinner M. Natzler L. (2008), *Un giardino naturale*, in "Bambini", edizioni Junior, Azzano S. Paolo, giugno 2008, pp. 53 55;

Ritscher P. (2000), *Cosa faremo da piccoli*, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG);

Ritscher P. Staccioli G. (2005) *Vivere a scuola*, Carocci, Roma;

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino;

Rousseau J.J.(1962), *L'Emilio*, tr. it. Armando Editore, Milano;

Sarcletti P. (2007), *Il Pollice verde*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), ottobre 2007, pp. 32-37;

Serres M. (1991), *Il contratto naturale*, Feltrinelli, Firenze;

Staccioli G. (2000), *Immagini fatte ad arte*, Carocci, Roma;

Staccioli G.(2002)in Ritscher, *Il giardino dei segreti*, Azzano S. Paolo (BG);

Stevenson V. (1987), *Il giardino naturale*, tr. it., Centro botanico, Milano;

Tagore R. (1989), *Il canto della vita*, tr. it., Guanda Editore, Parma;

Tanzi V., *Abitare la terra*, in "Bambini", edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG); settembre 1997, pp. 49-62;

Tiezzi E. (1996), *Fermare il tempo*, Cortina Editore, Milano;

Tomaselli A., Zocchi A. (2008) – *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia Documentazione - approfondimenti*, Comune di Firenze Assessorato alla Pubblica Istruzione, Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima Infanzia, maggio 2008, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG);

Vanzo A., Tra buio A., Delloste L. (2007), *Guardiamoci intorno e sporchiamoci le mani*, Perdisa, Bologna;

Vygotskij L. S. (1972) *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma;

Wolman B.B. (1978), *Le paure dei bambini*, tr. It., Cappelli, Bologna;

Zazzo Z. (1957), *Sviluppo dell'intelligenza*, tr. it., Editrice Universitaria, Firenze.