

Un parco giochi da scoprire e ricostruire

Exploring and rebuilding a playground

Pamela Martinetti

Scuola dell'infanzia di Avegno; Gruppo Matematicando, Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI – Svizzera

✉ pamela.martinetti@edu.ti.ch

Sunto / L'esperienza didattica qui presentata ha coinvolto i bambini di una scuola dell'infanzia del Cantone Ticino nella progettazione di un nuovo parco giochi che sostituisse quello ormai segnato dall'usura del tempo. L'esperienza si è sviluppata attraverso differenti contesti di apprendimento con una visione educativa sostenibile, legata al territorio, all'educazione ambientale e alla cittadinanza. A partire dall'esplorazione del parco giochi, il percorso ha coinvolto i bambini in attività di osservazione, costruzione di plastici, mappatura e progettazione partecipata, con un focus sull'area matematica. Il lavoro ha favorito lo sviluppo di competenze geometriche, in particolare legate alla visualizzazione, al passaggio dallo spazio al piano e ai diversi punti di vista. Attraverso fasi di ricerca, confronto tra pari e dialogo con operatori e tecnici comunali, i bambini sono diventati protagonisti di un processo creativo e collaborativo, in cui la matematica si è rivelata strumento per comprendere e trasformare il reale.

Parole chiave: progettazione partecipata; situazioni autentiche; passaggio spazio-piano; punti di vista; scuola dell'infanzia.

Abstract / The didactic experience presented here involved children from a pre-school in the Canton of Ticino in designing a new playground to replace the old one, which had become worn out over time. The experience developed through various learning contexts, guided by a sustainable educational vision connected to the local environment, environmental education, and active citizenship. Starting with an exploration of the playground, the project engaged the children in activities such as observation, model building, mapping, and participatory design, with a particular focus on mathematics. The work supported the development of geometric skills, especially those related to visualisation, shift from three-dimensional space to two-dimensional representations, and adopting different points of view. Through research, peer collaboration, and dialogue with municipal staff and technicians, the children became active participants in a creative and collaborative process in which mathematics emerged as a tool for understanding and transforming reality.

Keywords: participatory design; authentic situations; space-plane shift; viewpoints; pre-school.

1 Introduzione

Da oltre trent'anni, il parco giochi protagonista di questo articolo è un luogo di gioco e spensieratezza: è lo spazio all'aperto della scuola dell'infanzia, appena fuori dall'aula. Nel tempo, pur restando sempre conforme alle normative vigenti e oggetto di alcuni interventi migliorativi, i materiali hanno cominciato a mostrare i segni dell'usura, e lo spazio ha perso parte del suo potenziale attrattivo. Parallelamente, sono evolute le esigenze educative, sociali e urbanistiche, spingendo il Municipio e i responsabili¹ del settore a proporre una revisione completa del parco, in linea con una visione più ampia e attuale del suo ruolo.

Il Municipio ha quindi manifestato l'intenzione di migliorare e rinnovare il parco giochi del quartiere, offrendo così un'occasione concreta di ripensamento degli spazi a misura di bambino. All'interno del contesto scolastico si è colta questa opportunità per avviare un percorso didattico che intrecciasse la partecipazione attiva degli alunni con un lavoro individuale in ambito matematico, connesso alla sperimentazione in corso nel *gruppo Matematicando*.² Così è nata una sfida reale, concreta, vissuta: progettare un nuovo parco giochi insieme ai bambini, in linea con i regolamenti attuali, ma anche con una visione educativa sostenibile, legata al territorio e ricca di significato. Il gruppo docenti si è messo in gioco con entusiasmo e responsabilità, cogliendo questa opportunità come un'occasione di apprendimento autentico, che potesse diventare parte viva del percorso educativo dei bambini.

Lavorare su un progetto reale, che coinvolge il Municipio, le famiglie e le aspettative dei bambini, ha dato senso e direzione alle azioni intraprese. I bambini, visti come protagonisti e portatori di idee, sono diventati parte attiva di una rete che cresce intorno alla scuola, coerentemente all'idea che sia importante far vivere esperienze di apprendimento in cui si lavora insieme per trovare idee o soluzioni utili per la classe, la scuola, il quartiere o gli artigiani locali. Uscendo dall'aula si creano così reti e legami al di fuori della scuola, grazie ai quali le idee diventano stimoli per iniziare percorsi comuni, in cui gli studenti partecipano attivamente e diventano parte di un cambiamento.

L'esperienza è stata svolta nella scuola dell'infanzia di Avegno con bambini dai 3 ai 6 anni, coinvolgendoli in molteplici campi di esperienza: giochi percettivi, attività ludico-spaziali, passaggi dallo spazio al piano e viceversa, progettazione, combinazione di idee, narrazioni e risoluzione di problemi. Un intero anno dedicato a costruire, raccontare, documentare con video, foto, plastici. Alla fine, i bambini si sono sentiti davvero «costruttori di parco giochi», come hanno detto alcuni di loro. Le idee iniziali, a volte fantasiose, si sono via via modellate attorno a bisogni reali, in armonia con lo spazio e con le possibilità offerte dal contesto, in un'ottica di progettazione partecipata.

2 La progettazione partecipata in ambito didattico

Questo paragrafo si apre con una citazione delle parole di Lamedica (2003, p. 20): «Perché i bambini dovrebbero progettare? Per diventare attori delle proprie idee, elaborare bisogni e desideri, crescere come cittadini consapevoli e utili alla comunità. Un'occasione di crescita e un modo ricco per imparare sperimentando».

Con questo obiettivo, la progettazione partecipata consiste in un approccio alla progettazione (di spazi, imprese, strutture culturali e sociali, ecc.) che «introduce nel sistema dialettico fra due sostan-

1. Il genere maschile viene usato in questo articolo per designare persone, indipendentemente dal genere.

2. Il *gruppo Matematicando*, attivo dal 2013, è composto da docenti di scuola dell'infanzia, elementare e media, direttori e ispettori del Cantone Ticino, accomunati dall'interesse di progettare e sperimentare percorsi didattici innovativi nell'ambito della matematica. Responsabile prof.ssa Silvia Sbaragli.

ziali interlocutori (*il progettista e gli elettori forti* costituiti dal mercato, dalle imprese ecc.) una terza parte: quella degli abitanti» (Lamedica, 2003, p. 16).

Questo approccio può essere utilizzato anche da istituzioni preposte all'organizzazione di spazi ad uso comune, al fine di coinvolgere i cittadini nel ripensare i luoghi in cui vivere la socialità in modo da avvicinare le scelte dei decisori alle esigenze degli abitanti.

In quest'ottica, la progettazione partecipata attivata con i cittadini più piccoli può rappresentare un approccio che valorizza un'educazione ambientale e alla cittadinanza; in effetti,

«progettare con i più piccoli fa bene alla città perché le permette di rinnovarsi qualificandosi, perché la arricchisce di nuove radici e prospettive, e fa bene ai bambini stessi perché diviene per loro un'occasione di crescita e un modo diverso e ricco per imparare sperimentando».

(Lamedica, 2003, p. 20)

A partire da un contesto e una situazione reali, il primo passo verso la progettazione consiste nel riconoscere il luogo su cui bisognerà operare, imparando al contempo a «esprimerne attraverso parole, disegni o quant'altro i connotati» (Lamedica, 2003, p. 4). Guardare questo luogo con gli occhi dei bambini significa imparare a vedere anche quello che rischia di essere invisibile agli occhi dell'adulto: ciò che manca, ciò che può essere trasformato, ciò che può rendere uno spazio più inclusivo, più giocabile, più vivo. Dal punto di vista didattico, la progettazione partecipata può rappresentare un'occasione per implementare nelle dinamiche di apprendimento degli allievi contenuti disciplinari, ma anche competenze trasversali: non solo geometria, disegno, misura, ma anche ascolto, confronto, negoziazione. Nel lavoro progettuale, infatti, ogni proposta, ogni osservazione, anche la più semplice, viene accolta e presa in considerazione. Tutte queste idee possono poi prendere una forma progettuale attraverso modelli concreti, fatti ad esempio di cartone, e realizzati grazie all'immaginazione e alla cooperazione.

«In sintesi, la progettazione partecipata rappresenta uno strumento indispensabile per capire le necessità e i desideri dei bambini. Lavorando insieme a loro si segue un percorso che parte dall'osservazione del mondo esterno, passa per l'analisi critica (svolta da loro) e per le proposte individuali di ciascun bambino, fino ad arrivare alla redazione di un progetto finale collettivo e alla costruzione di un plastico che rappresenta, in questo modo, la concretizzazione delle loro aspettative».

(Lamedica, 2003, p. 19)

Per il docente, questo processo richiede una duplice cura: sul piano didattico, per offrire strumenti utili all'analisi e alla rappresentazione; e sul piano relazionale, per creare uno spazio di parola autentica. È importante restituire valore alle idee dei bambini, anche quando appaiono fantasiose o inusuali, perché in esse si riflette il loro modo unico di osservare il mondo.

Infine, anche la fase conclusiva del progetto – quella del confronto con tecnici e operatori esterni – richiede un delicato lavoro di mediazione. Da una parte, la voce diretta e genuina dei bambini, che devono saper comunicare le idee avute e il progetto nelle sue parti; dall'altra, l'esigenza di rispettare vincoli e normative, che obbliga a fare i conti con quel che si può o non si può fare. È qui che il ruolo dell'insegnante si è fatto ponte: tra immaginazione e realtà, tra sogno e fattibilità.

2.1 Apprendere la matematica in situazioni autentiche

Oggigiorno sono molte le esperienze che si muovono verso un'integrazione organica tra scuola e contesti territoriali. Queste esperienze rientrano in quel «processo di osmosi tra scuola e realtà esterna che moltiplica le opportunità formative e rivitalizza i contenuti culturali che caratterizzano tradizionalmente il curriculum scolastico» (Castoldi, 2020, p. 135). Sullo sfondo di questo orientamento sono

possibili diverse tipologie di esperienze formative, caratterizzate dal movimento prevalente in questa relazione tra dentro e fuori la scuola. Nel caso qui presentato, ci troviamo in un *movimento da fuori a dentro la scuola*, che identifica «quelle esperienze formative finalizzate allo sviluppo di una cittadinanza attiva da parte dei propri allievi che assumono le opportunità e le risorse del territorio come “palestra” nella quale promuovere queste competenze» (Castoldi, 2020, p. 135). Tali occasioni si configurano cioè come esempi di «apprendimento in situazione, occasioni di educare a una cittadinanza attiva attraverso esperienze di relazione autentica con soggetti e/o problematiche esterne, attraverso sia interazioni dirette, sia mediate dalle nuove tecnologie» (Castoldi, 2020, p. 135). In questo modo, il fuori scuola diventa «una risorsa formativa da portare dentro la scuola, per conferire maggiore vitalità e autenticità ai contenuti di apprendimento» (Castoldi, 2020, p. 135).

Esperienze formative di questo tipo sono in linea con il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, in cui si invita a privilegiare situazioni autentiche di apprendimento in relazione con situazioni di vita, reali o simulate, e che possono rappresentare per gli alunni sfide «complesse, problematiche, aperte a più soluzioni, nelle quali sperimentare le proprie risorse e svilupparle nell'interazione con gli altri allievi, con l'insegnante e con i diversi soggetti implicati nella situazione posta» (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2022, p. 28). Situazioni di questo tipo stimolano «un approccio attivo e partecipativo, teso all'esplorazione, alla sperimentazione, alla progettazione e alla riflessione sull'esperienza didattica» (DECS, 2022, p. 43), contribuendo a formare negli allievi l'attitudine ad effettuare scelte e azioni consapevoli, critiche e costruttive rispetto al proprio contesto di riferimento.

È naturale che anche l'insegnamento della matematica segua, almeno nelle indicazioni istituzionali, questi principi di fondo, e che quindi debba avvenire «in modo tale che gli apprendimenti formali acquistino senso, innescandosi su quelli informali così da creare un legame con la realtà esterna alla scuola» (DECS, 2022, p. 129). Lavorando didatticamente in quest'ottica si sviluppa un atteggiamento positivo nei confronti della matematica fin dalla scuola dell'infanzia, offrendo contemporaneamente all'allievo

«la possibilità di imparare gradualmente ad affrontare con creatività, positività e determinazione situazioni-problema di varia natura, a fare congetture e applicare possibili strategie risolutive, a rappresentarle in diversi modi, a controllare il proprio processo risolutivo, a confrontare la pertinenza dei risultati con la situazione proposta».

(DECS, 2022, p. 137)

3 Alcuni aspetti di didattica della matematica del percorso

Nel progetto qui presentato, la matematica è diventata dunque uno strumento concreto al servizio dell'esperienza: esplorazioni spaziali e costruzione di plastici hanno favorito lo sviluppo di competenze geometriche in modo naturale e motivante, consentendo di lavorare sia sul passaggio dallo spazio al piano e viceversa, sia sulla visualizzazione e i punti di vista.

3.1 Passaggi dallo spazio al piano e viceversa

Per i bambini è fondamentale partire dall'esperienza concreta, vissuta con il corpo. Fin dai primi giorni di scuola, è importante proporre attività percettivo-motorie che li aiutino a conoscere e orientarsi negli spazi che frequentano, sia dentro che fuori dall'aula. Come sottolineato anche in Sbaragli et al. (2023a), queste attività non solo favoriscono l'ambientamento, ma aiutano a sviluppare competenze importanti

come la localizzazione e l'orientamento nello spazio, attraverso un linguaggio sempre più preciso.

La realtà che i bambini vivono è tridimensionale, fatta di oggetti, ambienti e movimenti. Per questo è utile partire dalla geometria 3D, che è quella che loro percepiscono in modo naturale. Sbaragli (2005, p. 35) lo afferma chiaramente: «per i bambini della scuola dell'infanzia risultano più "naturali" modelli ed attività che rientrano nella geometria 3D».

Un buon modo per iniziare a lavorare su questi concetti è costruire plastici e solidi con materiali semplici, come scatole o cartoni. Questo tipo di attività permette ai bambini di ricreare e osservare in scala ridotta spazi conosciuti, come ad esempio l'aula o il giardino. Osservare il plastico dall'alto li aiuta a vedere lo spazio da un altro punto di vista, più distaccato, e li avvicina alla rappresentazione schematica che costituisce un primo passo verso la modellizzazione, favorendo inoltre «un decentramento della prospettiva con cui viene vista, letta e interpretata la realtà» (Sbaragli et al., 2023a, p. 1). È proprio in questo momento che si può introdurre, in modo graduale, la rappresentazione bidimensionale: disegnare una mappa a partire dal plastico osservato dall'alto.

Dal punto di vista linguistico, questo tipo di percorsi stimolano i bambini ad usare termini come *davanti-dietro*, *sopra-sotto*, *vicino-lontano*, e a considerare le proporzioni tra gli oggetti. Questo lavoro di passaggio tra tridimensionale e bidimensionale, tra esperienza concreta e rappresentazione, può continuare anche alla scuola elementare, dove – come dicono ancora Cottino e Sbaragli (2005) – è importante «questo gioco di passaggi», per costruire passo dopo passo una solida base, «una sistemazione e razionalizzazione del sapere geometrico» (Sbaragli, 2005, p. 18).

3.2 Visualizzazione e punti di vista

Un altro aspetto importante dello sviluppo del pensiero spaziale nei bambini è la capacità di vedere le cose da punti di vista diversi. Nella scuola dell'infanzia, questa consapevolezza si costruisce poco alla volta, partendo da esperienze vissute con il corpo e in movimento. I bambini scoprono che, anche se un oggetto rimane lo stesso, la sua forma o disposizione può sembrare diversa in base all'osservatore, e che «da una certa posizione si possono vedere alcune parti degli oggetti, ma altre no, e le cose ci appaiono diverse a seconda di dove ci posizioniamo per guardarle» (Sbaragli et al., 2023b, p. 4). In sostanza, questo tipo di attività aiutano i bambini a capire che il modo in cui si guarda qualcosa ne modifica la percezione: cambiare posizione rispetto a un oggetto o osservare il corpo da diverse angolazioni, possono essere stimoli efficaci per introdurre riflessioni su questi aspetti. Si tratta di una base utile anche per quando passeranno alla rappresentazione grafica.

Anche in questo contesto, il plastico è uno strumento prezioso: osservandolo dall'alto, i bambini cominciano a collegare l'esperienza reale a una visione più astratta. Come si sottolinea ancora in Sbaragli et al. (2023b, p. 5), «solo dopo aver vissuto alcune esperienze tridimensionali "in formato ridotto", i bambini possono passare con più facilità alla lettura, gestione e rappresentazione di una mappa bidimensionale». In questo tipo di attività si iniziano a introdurre anche concetti legati alla misura e alla proporzione. Alcuni bambini notano quanto sono grandi o distanti le cose, altri si concentrano su quante ne devono rappresentare. Tutti però iniziano a costruire, con i loro tempi, una visione più complessa e consapevole dello spazio.

4 Descrizione del percorso

Il percorso didattico, concepito come un percorso di apprendimento esperienziale, ha coinvolto i bambini dalla fase iniziale di osservazione, passando dalla presentazione del progetto finale in Municipio, fino a giungere ai lavori di realizzazione del parco giochi, completato due anni dopo la consegna del progetto.

Fase 1. Osservazione del parco giochi esistente

Il percorso inizia con l'esplorazione del parco giochi della scuola, attraverso un approccio esperienziale e sensoriale. I bambini vengono coinvolti in attività che prevedono l'uso del corpo e dei sensi per entrare in relazione diretta con l'ambiente. Toccano, attraversano, percorrono gli spazi in modo sia libero sia guidato, sperimentando materiali, forme e strutture.

Queste esperienze offrono l'opportunità di esplorare dimensioni, proporzioni e distanze, favorendo una comprensione concreta dello spazio tridimensionale. Attraverso il movimento – correre, arrampicarsi, superare ostacoli – i bambini potenziano le proprie capacità di orientamento spaziale, iniziando a utilizzare un lessico specifico per descrivere le relazioni spaziali: sopra-sotto, dentro-fuori, destra-sinistra, vicino-lontano, davanti-dietro.

Osservazione sensoriale e punti di vista

Il primo approccio alla scoperta dei giochi presenti nel parco avviene anche attraverso stimoli percettivi e motori mirati. A occhi bendati, i bambini esplorano i giochi servendosi del tatto, cercando di riconoscerne materiali e forme attraverso i dettagli.

Un'attività successiva consiste nel gioco del "compagno guida" (Figura 1). Un bambino, bendato, deve superare un ostacolo o affrontare un percorso, mentre il suo compagno, posizionato in un punto differente, gli dà indicazioni spaziali per guidarlo. Le indicazioni sono legate a termini spaziali come "avanti", "destra", "sinistra", "sali", "scendi", "dietro". Questo esercizio permette di sviluppare la capacità di ascoltare e interpretare le indicazioni spaziali, ma anche la consapevolezza della posizione nel percorso, e stimola un forte legame tra il linguaggio spaziale e il movimento fisico.



Figura 1. Giochi percettivi: riconosco il gioco al tatto e il materiale. Spiego al mio compagno cosa deve fare per affrontare e superare il gioco.

Successivamente, l'attenzione si sposta sull'osservazione da diversi punti di vista. I bambini scoprono come gli oggetti cambino aspetto a seconda della posizione dell'osservatore: alcune parti diventano visibili, altre si nascondono.

Un'attività particolarmente significativa è quella di scattare fotografie da diverse angolazioni e, in un secondo momento, identificare il punto di scatto (Figura 2). Questo esercizio rafforza la consapevolezza che la percezione dello spazio varia in base alla prospettiva, e che ogni punto di vista offre una rappresentazione diversa della realtà.



Figura 2. Il gioco osservato da più punti di vista: le fotografie mostrano come cambia l'aspetto dell'oggetto a seconda della posizione da cui lo si guarda.

Rappresentazione spaziale

I bambini vengono invitati ad osservare il parco giochi da più punti di vista: seduti vicino al cancello d'entrata, dal muretto, dalle finestre del piano terra e da quelle del piano superiore. Ogni posizione offre una visione diversa: a volte si riescono a vedere le scale dello scivolo, altre no, perché alcuni elementi strutturali restano nascosti dietro ad altri.

L'attività osservativa è stimolata dalle seguenti domande esplorative: «Cosa notiamo? Quali elementi caratteristici si vedono da una certa angolazione, e cosa invece manca? Perché?». I bambini disegnano il parco giochi come prima attività: nasce così l'esigenza di lasciare una traccia dei giochi sul prato. Lavorando in piccoli gruppi, utilizzano una scatola per rappresentarlo (Figura 3), che diventerà poi il primo modello di plastico.



Figura 3. Rappresentazione grafica del parco giochi all'interno di una scatola di cartone: primo plastico condiviso, realizzato in piccoli gruppi di 2-3 bambini.

Durante gli scambi di osservazioni e la visione delle prime rappresentazioni nasce una prima richiesta. I bambini si accorgono che, dal primo piano della scuola, si riesce a vedere il parco giochi dall'alto e ne notano la forma: «È come una L», dicono. La scatola utilizzata in precedenza, però, non corrisponde alla forma reale del parco che si vuole modellizzare. Così, insieme ai bambini, si percorre a piedi tutto il confine del nostro parco giochi (Figura 4) per capire cosa si intende per "contorno": ciò che delimita lo spazio dentro cui si dovrà posizionare o ricreare il plastico.



Figura 4. I bambini percorrono in fila tutto il contorno del parco giochi per comprenderne la forma e i confini reali.

Successivamente si sceglie la scatola più adatta per rappresentare il parco giochi in uno spazio delimitato. I bambini propongono che debba avere la forma di una "L", proprio come il contorno del parco visto dall'alto. Non si trovano subito scatole con quella forma, ma vengono recuperate alcune grandi scatole per torte con coperchio. Si inizia così a trasformarle: si ritagliano le parti superflue e, utilizzando altri pezzi di cartone, si incolla e si ricrea il "contorno" dello spazio da rappresentare. Alla fine, si ottiene una struttura a forma di "L", simile a due rettangoli uniti, proprio come il parco giochi (Figura 5).

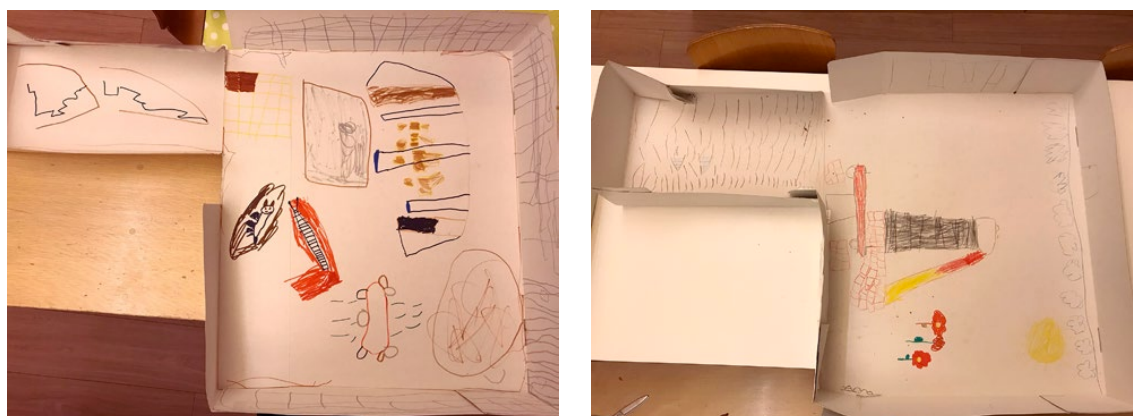


Figura 5. Due esempi di scatole adattate a forma di "L", con le rappresentazioni del parco giochi realizzate da piccoli gruppi di lavoro (2-3 bambini).

Fase 2. Progettazione tridimensionale e modellazione

In questa fase, ai bambini viene spiegato che l'obiettivo è costruire un plastico, cioè un modello in scala ridotta del parco giochi, ma con elementi tridimensionali che riproducano i giochi presenti nella realtà. Si comunica loro che possono utilizzare scatole di varie dimensioni e altri materiali per modellare e creare i giochi nel plastico. I bambini hanno a disposizione diversi materiali riciclati e scatole ricoperte con carta da pacco.

La progettazione tridimensionale stimola i bambini a riflettere su quali materiali e forme siano più adatti per rappresentare gli oggetti all'interno del plastico. Si inizia con esperimenti pratici, accostando i materiali per creare modelli di giochi che siano proporzionati e significativi. In questo modo, i bambini sviluppano una maggiore comprensione delle dimensioni, delle proporzioni e della spazialità. L'approccio iniziale è molto libero: i bambini provano a creare diversi elementi senza restrizioni precise, esplorando materiali e cercando di rendere il plastico il più rappresentativo possibile.

Un momento significativo di questa fase è quando i bambini, posizionati all'esterno, di fronte al parco

giochi reale, cercano di riprodurre la disposizione degli elementi nel plastico. Alcuni bambini posizionano direttamente la costruzione sopra il disegno che avevano realizzato precedentemente, mentre altri partono dalle scatole vuote, integrando e rappresentando graficamente alcuni dettagli che non avevano potuto costruire fisicamente con le scatolette. Questo confronto tra pari stimola il dialogo e la riflessione su come le proporzioni e gli spazi si adattino ai modelli realizzati.

Il plastico comincia a prendere forma e diventa tridimensionale. Durante il processo, emerge una difficoltà significativa legata alle dimensioni. Infatti, alcuni giochi risultano troppo grandi rispetto allo spazio disponibile nel plastico, occupando l'intera scatola. In questa fase, i bambini si rendono conto che, per farci stare tutti gli elementi strutturali (i giochi tridimensionali), occorre rivedere le proporzioni e adattare i modelli. Alcuni decidono di mantenere la rappresentazione grafica dei giochi e inserire solo alcuni elementi strutturali tridimensionali per rendere il plastico più equilibrato (Figura 6a).

Questa fase, dunque, non solo rappresenta una sfida materiale, ma offre ai bambini l'opportunità di esprimere la loro creatività, risolvere problemi pratici insieme agli altri e comprendere meglio come le dimensioni e gli spazi influenzano la progettazione e la realizzazione di un ambiente tridimensionale (Figura 6b).

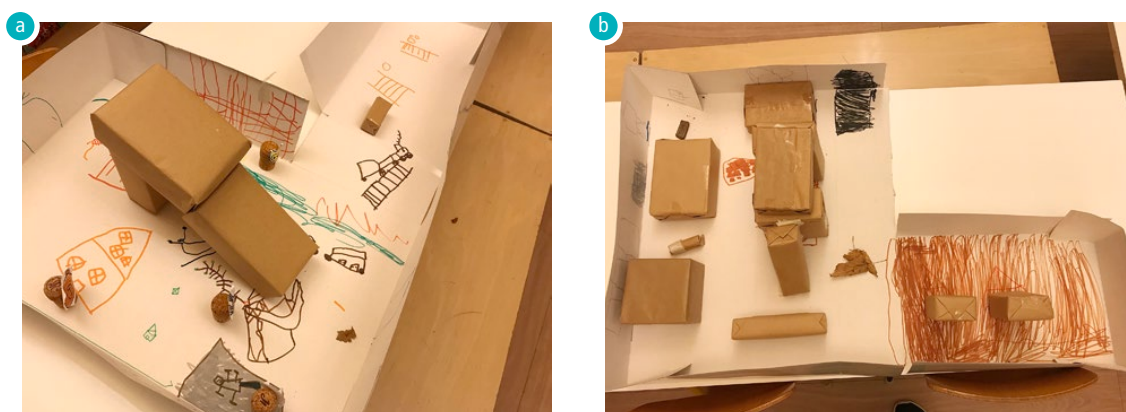


Figura 6. a) Scivolo costruito in 3D, con mantenimento delle rappresentazioni grafiche per gli altri giochi; b) Più elementi inseriti nel plastico, con un maggiore rispetto delle proporzioni.

Fase 3. Giochi spaziali: inserimento degli elementi-gioco nel plastico

Il lavoro prosegue con alcune attività all'aperto, volte a rafforzare la comprensione delle posizioni nello spazio. I bambini osservano il posizionamento di un personaggio rispetto a un gioco-ostacolo, per cogliere le diverse relazioni spaziali: davanti, dietro, vicino, sotto, sopra. Successivamente, si porta questo gioco anche dentro il plastico.

Si utilizzano piccoli personaggi, costruiti insieme ai bambini con turaccioli trasformati in animali, che si "nascondono" nel parco giochi. La docente ne posiziona uno nel parco reale, senza farlo vedere, e contemporaneamente un altro nel plastico (Figura 7). I bambini devono individuare dove si trova nel parco, osservando il plastico e confrontandolo con la realtà.



Figura 7. La docente utilizza il plastico come strumento per aiutare i bambini a ritrovare il personaggio nascosto nel parco reale, posizionando al suo interno un secondo personaggio nello stesso punto.

Questa attività diventa un gioco tra pari: i bambini si alternano nel nascondere i personaggi e nel dare indizi. Per aiutarsi, utilizzano indicazioni verbali come: «È vicino allo scivolo», «Guarda sotto la torre», «È dietro alla barca». Il confronto tra il plastico e il parco reale stimola riflessioni continue: «Ma qui manca la scaletta!», «Non capisco qual è la torre nel plastico...», «Forse dovremmo costruirlo meglio!».

Inizia così un processo di modifica e arricchimento del plastico: alcuni elementi vengono ricostruiti in modo più preciso, più simili alla realtà. I bambini comprendono che è fondamentale riconoscere ogni “scatoletta” e associarla chiaramente a un gioco vero, altrimenti diventa difficile orientarsi. La difficoltà più grande è legata agli oggetti rappresentati in modo troppo semplificato: non sempre una scatoletta basta a “raccontare” un gioco complesso come una torre o un’altalena.

Alcuni gruppi che avevano scelto una rappresentazione prevalentemente bidimensionale (solo con disegni) si sono trovati in difficoltà: non riuscivano a posizionare correttamente i personaggi nel plastico, soprattutto quando dovevano essere “nascosti sotto” o “dietro” a un gioco. Questo ha fatto emergere chiaramente i limiti del bidimensionale rispetto al tridimensionale.

L’attività ha portato a nuove modifiche: alcuni elementi sono stati ricostruiti in 3D, con maggiore cura e attenzione, per rendere il plastico più leggibile e vicino alla realtà del parco. Il gioco è così diventato più significativo e stimolante, anche grazie alla capacità dei bambini di trovare soluzioni, di mettersi d’accordo e di osservare con attenzione lo spazio che li circonda.

Fase 4. Costruzione dei giochi esistenti con materiale di fortuna

L’entusiasmo cresce, soprattutto nel gruppo dei bambini più grandi, che subito stabiliscono: «I giochi devono essere più simili a quelli veri!». Da qui parte una nuova fase creativa: ogni gioco presente nel parco viene osservato con attenzione e poi ricostruito utilizzando scatolette, cartone, legnetti, cordicelle e altri materiali di fortuna (Figura 8).



Figura 8. Laboratorio allestito per la costruzione dei giochi in 3D: i bambini utilizzano materiali di recupero per modellare strutture simili a quelle reali presenti nel parco.

Durante questa fase emerge una forte componente narrativa: ogni elemento del plastico prende vita anche attraverso le parole dei bambini, che accompagnano la costruzione con racconti personali e descrizioni ricche di significato: «A questo scivolo ho fatto gli scalini, però non so se sono proprio lo stesso numero...» (Figura 9a), «Sull'altalena ci siamo io e il mio amico S. che possiamo andare veloci, vedi che ho fatto la corda che si muove?» (Figura 9b).

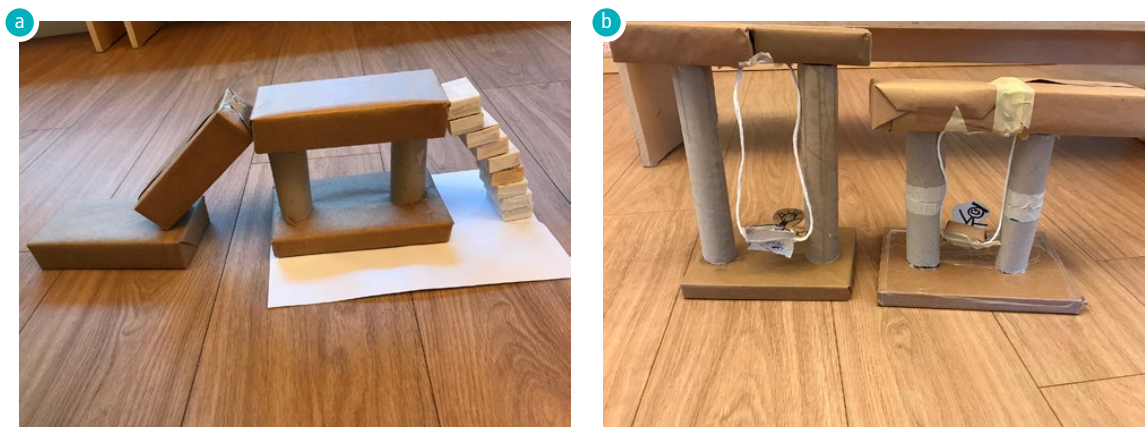


Figura 9. a) Scivolo; b) Altalene.

Ogni gioco costruito non è solo un oggetto, ma una piccola storia, un frammento di esperienza reale trasformato in modellino. L'attenzione ai dettagli cresce, e con essa anche la complessità delle costruzioni (Figura 10).



Figura 10. Alberi, bilzo-balzo, nave.

Proprio questa ricerca di realismo porta a una nuova difficoltà: i giochi, ora così ricchi e precisi, diventano troppo grandi. Il loro ingombro supera i limiti del plastico in cartone. Le scatole utilizzate fino a questo momento non bastano più. I bambini si trovano quindi ad affrontare una nuova situazione-problema: come fare a ricostruire il parco giochi se gli elementi non ci stanno più?

La discussione è aperta e stimolante: occorre trovare una nuova soluzione, forse un plastico più grande, forse una nuova modalità di rappresentazione. La sfida continua.

Fase 5. Il piano di lavoro – plastico

Il passo successivo prevede un'espansione del plastico iniziale: i bambini si trovano a dover creare un modello su due tavoli disposti a forma di "L", per rendere il progetto ancora più realistico e dettagliato. La difficoltà è concreta, ma la determinazione non manca. Gli operai comunali, che con grande pazienza contribuiscono alla realizzazione, costruiscono due tavoli di lavoro. Il compito che spetta ai bambini è chiaro: posizionare i tavoli e formare la "L" (Figura 11).

I bambini si trovano a dover affrontare difficoltà, confrontare le loro idee, misurare con il metro. Nonostante le buone intenzioni, orientare i tavoli nella giusta direzione si rivela una vera sfida. L'utilizzo del metro si rivela più un'occasione di gioco che uno strumento realmente funzionale alla misurazione: i bambini lo impiegano per tracciare, indicare e confrontare, divertendosi a esplorare lo spazio. Sebbene l'uso non sia tecnicamente corretto, diventa comunque un prezioso pretesto per familiarizzare con i numeri, verbalizzarli e leggerli.

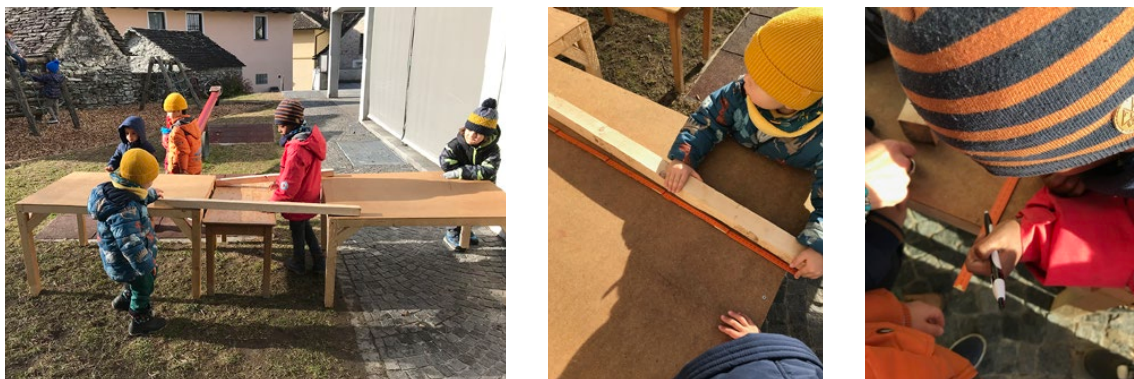


Figura 11. Momento in cui i bambini orientano e misurano i tavoli per costruire il piano di lavoro a forma di "L".

«Ma non è una L!» esclama una bambina, notando con grande attenzione che il risultato non corrisponde proprio a quello che avevano definito inizialmente. Nonostante gli sforzi, la forma non è ancora perfetta.

Dopo varie prove, si aggiunge un tavolino di fortuna, e finalmente il piano di lavoro prende la forma immaginata: a forma di "L" (Figura 12).

Anche se non è perfetta, la base per il plastico ora è verosimile, e i bambini possono finalmente iniziare a posizionare i giochi in maniera più accurata, risolvendo, passo dopo passo, le problematiche che emergono.



Figura 12. Si trova una soluzione per formare un piano di lavoro a forma di "L".

Posizionare i modelli costruiti diventa un gioco di condivisione, di espressione creativa e di risoluzione comune del problema (Figura 13). Si discute, si sposta, si osserva l'ambiente esterno (anche se a questo punto quasi tutti i bambini sanno le posizioni dei giochi esterni a memoria). Questa attività favorisce la comprensione delle proporzioni e delle relazioni spaziali.



Figura 13. I bambini posizionano i modellini dei giochi.

Un problema assilla i bambini: il plastico è stato allestito all'esterno (Figura 14a), e se cominciassero a piovere o se il vento facesse volar via tutto? Che fare? I bambini trovano come prima soluzione quella di fare una foto per ricordarci bene come poter riposizionare i giochi. Per proteggere tutto il plastico, presto capiscono di dover affrontare anche il problema di dover spostare il tutto dentro la scuola. Ai bambini si chiede di lasciare traccia dei differenti giochi sulla carta, e si decide di fare il contorno della parte appoggiata (Figura 14b). Questo ci permetterà di togliere gli elementi per proteggerli dal brutto tempo o dal vento e di ritrovare la posizione stabilita per un'ulteriore attività futura, eventualmente anche all'interno.

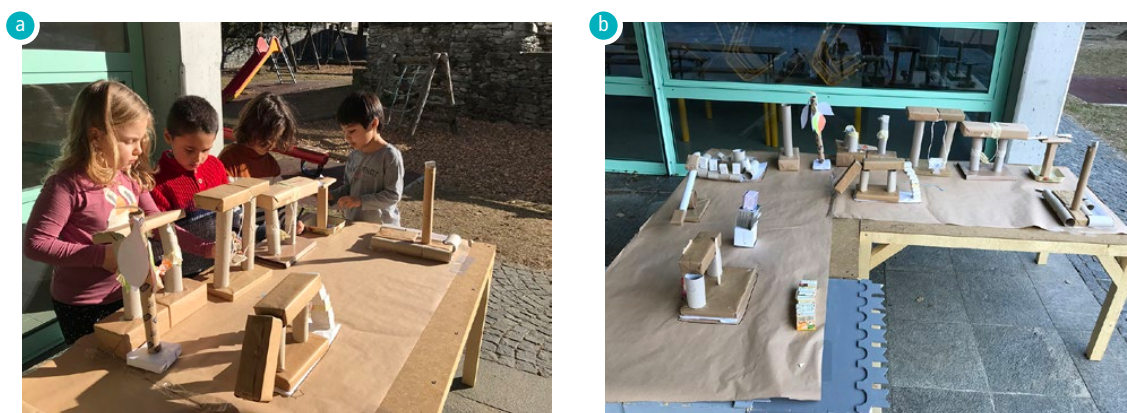


Figura 14. a) Il plastico completo; b) I bambini lasciano traccia (contorno) dei modellini dei giochi sul foglio.

Fase 6. Elaborazione di una mappa e verifica

Attraverso il contorno degli elementi posizionati, i bambini sviluppano una rappresentazione cartografica del parco giochi.

Lasciando la traccia degli elementi con il pennarello nero i bambini scoprono un nuovo disegno. Quando si tolgono gli elementi, i bambini si accorgono che il foglio è come una mappa (Figura 15)! Si chiede loro se sanno dire cosa c'era posizionato sopra, se sanno ritrovarsi sulla mappa.



Figura 15. Il contorno delle scatole lasciato sulla carta fa pensare a una mappa.

Lo spazio di lavoro si è trasformato: la mappa (un grande foglio di carta pacco con i contorni dei giochi disposti al suo interno) viene spostata nella sezione al piano superiore, cambiando ancora una volta la visione del parco giochi. Ora, per ricostruire il plastico, i bambini devono osservarlo da un nuovo punto di vista. Riconoscere le figure (rettangoli) lasciate sulla carta non è così immediato. Alcuni elementi del parco giochi sono stati realizzati e incollati su cartoncino per dare maggiore stabilità, ma così i contorni dei singoli "giochi", tracciati con il pennarello, appaiono molto simili tra loro. Questo porta a un confronto tra i bambini, che arrivano alla conclusione che la foto scattata nella fase precedente possa rivelarsi utile. Per verificare la corretta posizione dei giochi sulla "nuova mappa", viene invitato un operatore esterno esperto nell'uso del drone (Figura 16). Spiega ai bambini il funzionamento della telecamera e le diverse possibilità che offre. Si scopre che può scattare foto dall'alto e, allo stesso tempo, trasmettere in diretta tutto ciò che riprende. Si approfitta dell'occasione per giocare: i bambini si muovono nello spazio del parco giochi, osservano come il drone li filma e provano a nascondersi per non farsi vedere. Alcuni bambini capiscono subito che basta mettersi sotto un tavolo o sotto lo scivolo per sparire dall'inquadratura, mentre altri corrono a nascondersi dietro lo stabile. Quando si riguarda il filmato, si scopre che chi ha scelto di correre dietro l'edificio è stato ripreso per tutto il tempo, rendendosi conto che il drone, dall'alto, vede ogni movimento. Insieme si verbalizza quanto osservato: dall'alto il drone può vedere tutto, tranne ciò che si trova sotto un oggetto.



Figura 16. I bambini ascoltano le spiegazioni e seguono il drone.

Fase 7. Verifica e nuova mappa

Con l'aiuto del drone, i bambini hanno osservato il parco giochi dall'alto, confrontando la loro mappa con la realtà. Questa fase ha permesso loro di verificare le proporzioni e la disposizione dei giochi, sviluppando competenze di orientamento e rappresentazione grafica. La visione dall'alto ha consolidato la loro comprensione dello spazio, in linea con le indicazioni riguardo alla mappatura come strumento educativo per il pensiero spaziale nei bambini.

Si proiettano ora le immagini del drone su una parete (Figura 17a), permettendo ai bambini di confrontare la loro mappa con la realtà e di riprodurre gli elementi mantenendo le giuste proporzioni. Tuttavia, la proiezione su una superficie verticale rende il gesto grafico più complesso. Per facilitare il lavoro, la proiezione viene abbassata a livello dei bambini, in modo che possano tracciare direttamente il calco degli elementi del parco giochi (Figura 17b). Questo permette un confronto visivo chiaro e un momento di scambio comune.

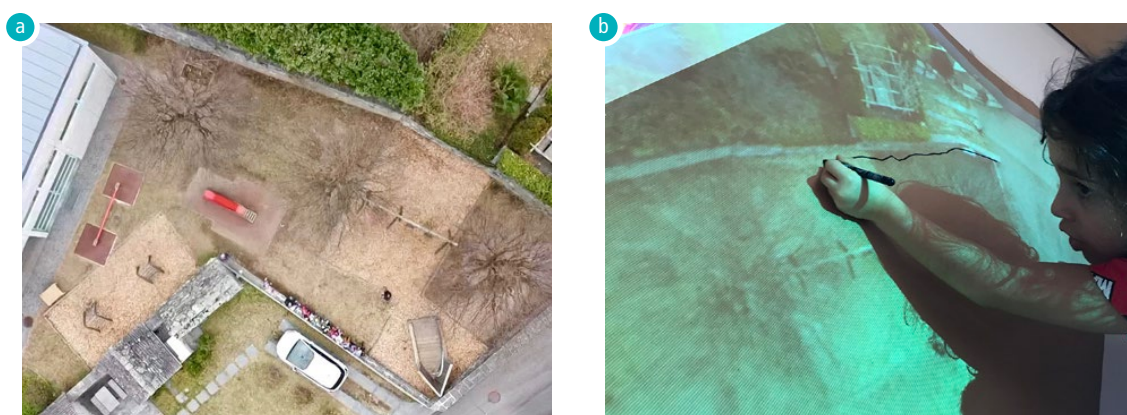


Figura 17. a) La fotografia dall'alto fatta con il drone diventa una nuova mappa;
b) Proiezione su un piano orizzontale, che facilita il ricalco dei contorni.

Il confronto tra la prima mappa, quella realizzata ricostruendo i giochi con solidi, e la nuova, basata sulla proiezione dell'immagine fatta dal drone, suscita diverse riflessioni. Il primo passo è individuare il contorno dell'intero parco giochi. Osservando la vista dall'alto, i bambini notano i sagomati che delimitano le zone di gioco e li riproducono. Si accorgono che alcuni giochi, come il bilzo-balzo, le altalene e lo scivolo, appaiono spesso come semplici linee.

A questo punto, il lavoro si concentra sul nuovo punto di vista: la visione dall'alto, che rappresenta una sfida complessa per bambini di questa fascia d'età. La nuova mappa permette di valutare le distanze tra i vari giochi e lo spazio che occupano nel piano. Ora si ha una base su cui lavorare per il progetto finale.

Fase 8. Giochi di orientamento spaziale: dal plastico alla nuova mappa, e viceversa

L'attività inizia con il posizionamento di un personaggio nel plastico: prima viene collocato fisicamente nello spazio e poi segnato sulla nuova mappa, quella ottenuta dalla fotografia del drone, e viceversa. Questo esercizio aiuta i bambini a sviluppare la capacità di orientarsi tra la rappresentazione tridimensionale e quella grafica.

Quando il personaggio inizia a muoversi nel plastico, il suo percorso viene seguito con attenzione. Un bambino lo guida fisicamente, lasciando dietro di sé un filo colorato che disegna il tragitto. Intanto, un compagno ascolta e trasforma le indicazioni verbali in segni sulla nuova mappa plastificata, cercando di riprodurre fedelmente il percorso raccontato (Figura 18). In questo passaggio, i bambini iniziano a usare termini precisi per descrivere lo spazio: «Gira attorno all'albero», «Va' sotto lo scivolo», «Sale sopra la torretta», «Si nasconde dietro la barca».



Figura 18. Un bambino muove il personaggio nel plastico lasciando una traccia con il filo lungo il percorso, mentre l'altro, ascoltando le indicazioni, cerca di disegnarlo sulla mappa con il pennarello.

Il filo rappresenta una verifica concreta e immediata: permette di confrontare la traccia lasciata sulla mappa con il percorso effettivamente svolto nel plastico. Certo, non mancano le difficoltà: infilare il filo sotto uno scivolo, salire su una torretta o fare lo slalom tra gli alberi richiede pazienza e precisione. A volte i giochi si spostano, perché non sono incollati, e il percorso rischia di cambiare forma. Ma anche questo fa parte dell'esperienza: si aggiusta, si riprova, si cerca insieme la soluzione. Se lo spazio lo consente, si consiglia di realizzare un plastico più stabile o di fissare alcuni elementi, per rendere il tracciamento più accurato e agevole.

Questa attività non solo aiuta i bambini a rappresentare e comprendere lo spazio, ma li mette anche di fronte a difficoltà pratiche che devono affrontare e risolvere insieme, favorendo il lavoro di squadra e la consapevolezza spaziale. Per i bambini è più semplice individuare e indicare con sicurezza sulla mappa il punto di partenza (A) e quello di arrivo (B) piuttosto che descrivere nel dettaglio il percorso intermedio, ossia la "strada" tracciata dal filo, con tutte le sue tappe e svolte. La presenza chiara dei due punti di riferimento – inizio e fine – rappresenta per loro un ancoraggio rassicurante: sapere di arrivare nel posto giusto, anche senza riuscire a spiegare ogni passaggio, li sostiene e incoraggia a riprovare e migliorare.

Fase 9. Selezione dei nuovi giochi

A questo punto si lavora sulla nuova mappa risultato della proiezione della foto scattata con il drone. Ora manca solo l'inserimento delle nuove idee di gioco. I bambini si mettono al lavoro con una ricerca mirata, sfogliando riviste specializzate, esplorando il web e raccontando esperienze vissute in altri parchi. Con entusiasmo, condividono ciò che li ha colpiti di più: un bambino descrive una torre su cui si sale e che gira velocemente, un altro sogna una casetta sull'albero dove rifugiarsi, mentre qualcuno ricorda un percorso sensoriale che lo ha affascinato (Figura 19).



Figura 19. I bambini spontaneamente raffigurano ciò che desiderano.

Inizia a questo punto una nuova fase progettuale. Supportati da cataloghi e immagini online (Figura 20), i bambini esprimono le proprie preferenze: castelli, treni, altalene, case sull'albero, percorsi sensoriali. Qualcuno stila liste personali, altri lavorano in piccoli gruppi, confrontandosi su cosa li attira e con chi potrebbero giocareci.³ La selezione si fa via via più articolata: i giochi vengono ritagliati, osservati, messi a confronto, combinati fra loro. Ma il numero delle proposte è davvero elevato e ognuno vorrebbe vedere accolte le proprie scelte.



Figura 20. Ricerca su cataloghi e ritagli di possibili nuovi giochi da esterno da inserire nel parco: i bambini selezionano, ritagliano e organizzano i giochi trovati, suddividendoli per categorie.

Nasce una nuova sfida: ridurre e selezionare. Si spiega allora ai bambini che i giochi scelti saranno strutture stabili, fissate al terreno da operai specializzati, capaci di valutare anche l'idoneità rispetto all'età dei bambini della scuola dell'infanzia.

Per sostenere questo momento di scelta e orientare meglio i desideri, viene proposta un'uscita di studio per confrontare altre realtà vicine alla nostra. I bambini vivono e sperimentano nuovi spazi gioco, osservano con attenzione, si confrontano tra loro e portano nel gruppo idee e suggestioni (Figura 21). Si avvia così una nuova fase: i bambini progettano giochi che conoscono bene, che hanno sperimentato in altri contesti. Osservano immagini più dettagliate, si confrontano con modelli reali, cercano soluzioni più concrete. Provano a riprodurre alcune strutture, anche complesse, ispirandosi a ciò che hanno visto e vissuto.



Figura 21. Uscita e sperimentazione di nuovi giochi che potrebbero piacere ai bambini, osservando da vicino strutture e modalità di gioco da portare nel progetto.

3. In questo video <https://vimeo.com/1097360043/f17fb97a2b?share=copy> si può osservare il processo con cui un bambino elenca gli elementi del parco giochi segnando con numeri quelli presenti, con "X" quelli da rimuovere o inesistenti e con il segno di spunta ("✓") quelli già presenti.

I bambini iniziano a costruire i modelli tridimensionali dei giochi selezionati, utilizzando materiali di recupero: scatolette, rotoli di cartone, fili, legnetti. Questo passaggio permette loro di dare forma concreta alle loro proposte, sperimentare soluzioni creative e immaginare il futuro parco giochi in modo tangibile (Figure 22a e 22b).

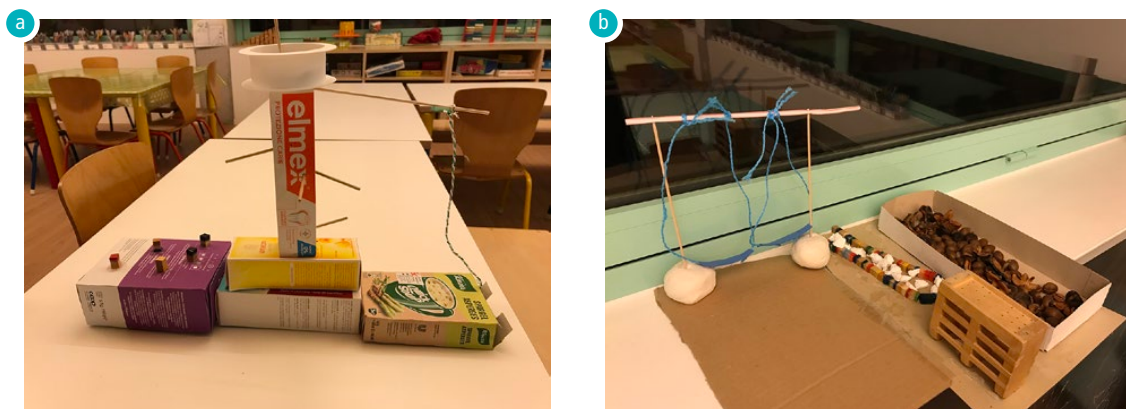


Figura 22. a) La nave con l'albero e la torretta con la carrucola per trasportare acqua e sabbia; b) Altalene e il percorso sensoriale, con la torretta per arrampicarsi.

Fase 10. Progetto da consegnare e presentare al Municipio

Il lavoro prende forma a più mani, ed è costruito nel tempo grazie alle idee, ai desideri e alle preferenze emerse durante il percorso.

La base del progetto da consegnare e presentare al Municipio è un grande cartellone di carta da pacco, su cui viene tracciato il contorno in scala del parco giochi, ottenuto dalla proiezione della foto con il drone. Lo spazio interno al contorno rappresenta il limite entro cui muoversi, un vincolo che guida ma anche stimola la creatività. I bambini, in piccoli gruppi, selezionano immagini ritagliate da cataloghi o disegnano i giochi che desiderano. Insieme li posizionano sul cartellone, discutendo su dove metterli, quale gioco accostare a un altro, come riempire lo spazio a disposizione (Figura 23).



Figura 23. Posizionamento dell'immagine del gioco direttamente sulla mappa disegnata precedentemente.

È un momento di confronto e contrattazioni. Non è facile trovare immagini della giusta misura, né orientarle correttamente rispetto alla mappa (Figura 24a): spesso i bambini preferiscono la spontaneità del gesto. E le distanze? Per loro non sono un problema. I giochi prendono posto più per vicinanza emotiva che per esigenze tecniche.

Il compito dell'insegnante è quello di raccogliere il materiale selezionato insieme ai bambini e cercare di riorganizzarlo in una versione più leggibile da allegare alla proposta ufficiale da inviare al Municipio (Figura 24c). Ma la mappa creata dai bambini resta quella più vera: è il risultato di un processo collettivo, nato dal confronto, dall'immaginazione e dalla gioia di progettare insieme uno spazio da vivere (Figura 24b).

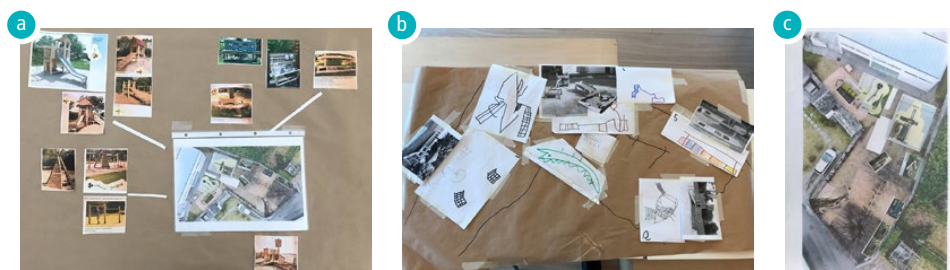


Figura 24. a) Ritagli di giochi selezionati dai bambini; b) La piantina creata spontaneamente dai bambini; c) Mappa ricreata dalla docente con il contributo dei bambini.

I bambini preparano una lettera per invitare gli esperti del Municipio a scuola (Figura 25). È una lettera semplice, scritta insieme, per chiedere di venire a vedere il progetto del nuovo parco giochi.

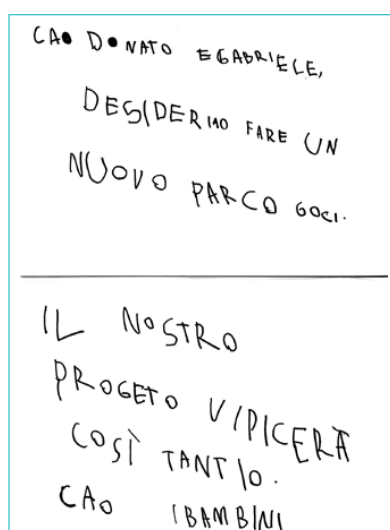


Figura 25. Lettera scritta dai bambini per invitare gli esperti del Municipio in sezione.

E quando finalmente arriva il momento di presentare la loro mappa, l'entusiasmo si accende. I bambini raccontano con orgoglio tutto il percorso fatto: le scelte, le idee, i disegni, i giochi ritagliati e sistemati con attenzione sul grande cartellone. Ognuno vuole dire qualcosa, ricordare un passaggio, mostrare il proprio contributo. È un momento speciale, condiviso, in cui il loro lavoro prende voce e spazio, pronto a essere ascoltato davvero.

Sapendo che l'intervento complessivo sul parco giochi si sarebbe affrontato più avanti – perché, si sa, le decisioni in Municipio devono essere prima valutate e approvate – viene comunque accolta una richiesta espressa da alcuni bambini durante il percorso: quella di poter coltivare, giocare con la terra, scavare e fare esperienze sensoriali. Per fortuna, si tratta di un desiderio facilmente realizzabile in tempi brevi, e che può essere subito risolto grazie all'intervento degli operai comunali.

Su indicazione del Municipio, gli operai si mettono al lavoro e, entro la fine dell'anno, realizzano per i bambini delle fioriere da inserire nel nuovo progetto (Figura 26a).

Questo intervento permette di dare forma a un piccolo sogno: avere a scuola un angolo verde con erbe profumate. I bambini si prendono cura di sistemare nelle cassette apposite le piantine di rosmarino, salvia, menta e timo, segnando un primo passo del loro grande progetto (Figura 26b).

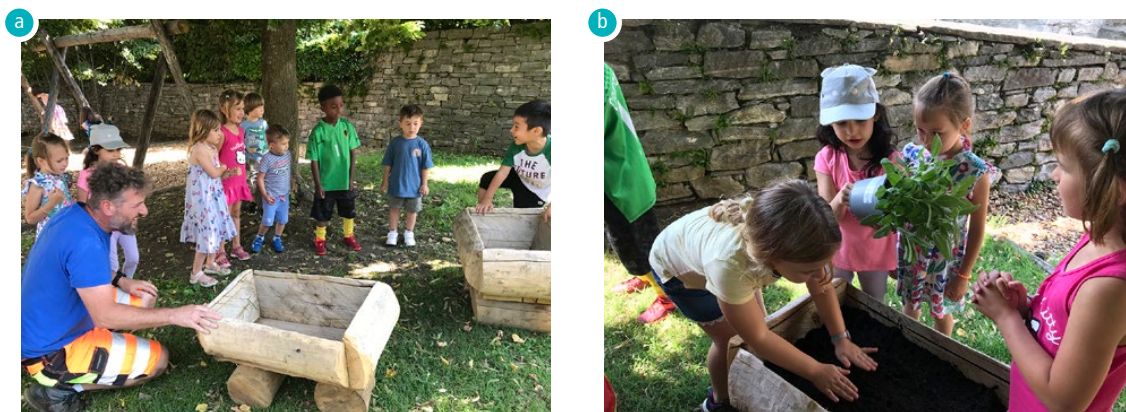


Figura 26. a) I bambini esplorano le cassette di legno e comprendono che serviranno per contenere le piantine profumate; b) I bambini collaborano nel trapianto delle erbe aromatiche all'interno delle cassette.

Un anno dopo...

L'attesa è stata lunga. I bambini si aspettavano l'inizio dei lavori già dopo il lungo periodo di vacanze estive. Ma le decisioni in Municipio, si sa, richiedono tempo e coinvolgono molti attori. La richiesta è stata valutata da diversi esperti e, dopo aver consultato una ditta specializzata in giochi per bambini, i lavori sono iniziati a novembre dell'anno successivo. Solo alcuni bambini, quelli che nell'anno di svolgimento del progetto avevano 3 anni, hanno potuto vedere realizzato pienamente il loro desiderio. Altri lo hanno osservato da lontano, passando la sera a vedere i lavori, ormai già in prima o seconda elementare.

L'emozione al momento dei lavori è stata grandissima. Dapprima gli scavi, con piccole ruspe, poi la grande gru che ha posato la torre proprio sotto i loro occhi (Figure 27a e 27b). E poi, uno dopo l'altro, lo scivolo, le altalene e il cestone. Il cocodrillo, desiderio di un bambino, è stato inserito come piccolo dondolo per i più piccolini.

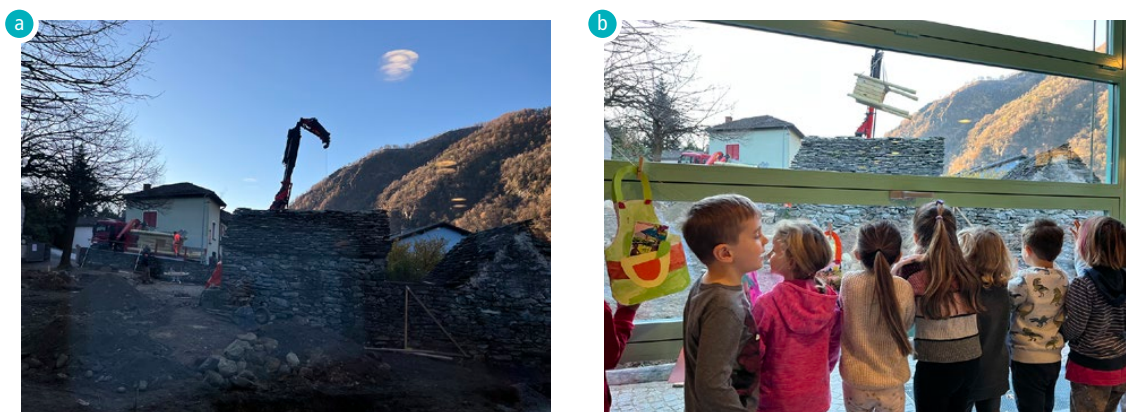


Figura 27. a) Gli scavi e il lavoro della gru; b) I bambini felici commentano l'arrivo dei giochi.

Per questioni legate al dislivello e alle distanze dal muro non è stato possibile realizzare la casa sull'albero; al suo posto, sono state inserite due grandi torri collegate da un ponte sospeso e da mura con all'interno dei rifugi che fungono da nascondigli. Ci sono le palestre per scalare le torri, una rete per arrampicarsi e un palo da pompieri per scendere (Figure 28a e 28b).

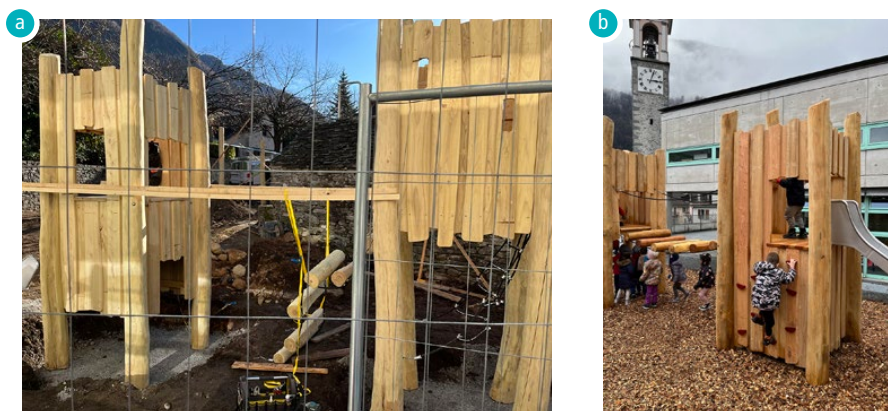


Figura 28. a) La sistemazione dei giochi; b) Prima uscita e prime scoperte.

Tutti i desideri dei bambini sono lì: ci sono anche gli orti sospesi con le erbe profumate che tanto desideravano alcuni di loro. Le aiuole, già predisposte nel giardino, sono ora parte integrante del progetto: ospitano le piantine aromatiche che crescono anno dopo anno, diventando un riferimento stabile e vivo nel parco. Arriverà a breve il gioco della sabbia, le panchine ricavate da un tronco gigante e, per finire, un piccolo orto didattico.

Un vero parco in cui sperimentare nuove conoscenze e passare un bel momento in felicità. I bambini lo adorano, e anche le famiglie vivono con partecipazione quello che è divenuto un luogo di feste, di gioco, in cui tutto il truciolo a terra infonde calma e tranquillità alle maestre e ai genitori che sanno che anche un piccolo inciampo è un rialzarsi e una nuova partenza!

5 Conclusioni e sviluppi futuri

L'intero percorso ha aiutato i bambini a prendere confidenza con lo spazio in tanti modi diversi: dai giochi con gli elementi esterni, alla costruzione dei plastici, alla realizzazione della mappa arricchita da disegni, fino alla presentazione del progetto. Hanno iniziato a raccontare, rappresentare e trasformare lo spazio con uno sguardo nuovo.

Si è lavorato molto sul punto di vista, osservando come cambia il mondo se ci spostiamo, se lo guardiamo dall'alto oppure se ci decentriamo – usando un personaggio esterno nel plastico, e noi stessi nello spazio reale.

In modo spontaneo, sono emersi concetti legati all'orientamento, alla proporzione e alla misura – anche se quest'ultima è rimasta un po' sullo sfondo, più come intuizione che come oggetto esplicito. Si è provato a capire come si costruisce un ambiente coerente, cosa vuol dire progettare pensando alle esigenze di tutti.

Il progetto ha mostrato come la matematica, intrecciata all'esperienza concreta e al vissuto dei bambini, possa diventare non solo uno strumento di apprendimento, ma anche un mezzo per osservare il mondo da prospettive nuove.

Il momento conclusivo, con la presentazione del progetto al Municipio e alla direzione scolastica, è stato una vera occasione di condivisione e valorizzazione. I bambini hanno mostrato capacità di pianificazione, comunicazione e collaborazione, diventando protagonisti attivi di un processo di crescita che li ha coinvolti su più piani: cognitivo, relazionale e creativo.

Guardando al futuro, questo tipo di esperienza può aprirsi a nuovi sviluppi, come la creazione collaborativa di una guida per “bambini progettisti”, utile ad altri contesti educativi che vogliano intraprendere un percorso simile: un quaderno di progetto dove raccogliere esperienze, soluzioni creative, materiali utilizzati e difficoltà incontrate, trasformando l’attività vissuta in uno strumento di trasmissione tra pari.

Un’ulteriore prospettiva interessante potrebbe essere l’integrazione di strumenti tecnologici innovativi, come la realtà aumentata, per arricchire la visualizzazione e la progettazione degli ambienti ludici. Come nell’immagine finale che chiude il percorso – uno sguardo capovolto sullo spazio, dal punto più alto di un gioco (Figura 29) – i bambini imparano che, a volte, per comprendere meglio, è sufficiente guardare le cose da un punto di vista diverso.



Figura 29. Il parco visto da un altro punto di vista, quello dei bambini!

Spesso, ciò che sembra complesso si fa più semplice o meno lontano dal loro sapere, se lo si osserva da angolazioni diverse. È così che i bambini riescono a vedere la realtà sotto nuove prospettive, per capirla davvero.

E forse anche noi adulti, insegnanti, possiamo fare lo stesso: metterci in ascolto, ribaltare lo sguardo e lasciarci sorprendere. Perché l’educazione è un cammino condiviso, fatto anche di sguardi nuovi.

Ringraziamenti

Un grande ringraziamento a tutti i collaboratori, Donato e Gabriele in particolare, che si sono prestati ad ascoltarci, venire spesso in sede a vedere il percorso e le novità, e raccogliere i desideri dei bambini. Un ringraziamento sentito va anche agli operai comunali, sempre disponibili e attenti, che con grande professionalità hanno accompagnato l’intero processo, ascoltando con cura le richieste di maestre e bambini e contribuendo in modo fondamentale alla realizzazione del progetto.

Un grande grazie al Municipio, che ha sostenuto il progetto finanziandolo e credendo alle nostre proposte.

E ai futuri cittadini, i piccoli bambini, che con grande pazienza e volontà hanno saputo affrontare con estrema passione e competenza le richieste che questo grande progetto richiedeva.

Bibliografia

- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci editore.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. DECS. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/>
- Lamedica, I. (2003). *Conoscere e pensare la città. Itinerari didattici di progettazione partecipata*. Erikson.
- Sbaragli, S. (2005). Dallo spazio al piano... *Infanzia, Aprile 4*, 35–38.
- Sbaragli, S., Barbero, M., Crivelli, L., Di Domenico, A., Franchini, E., Magnone, S., Mina, C., Panero, M., & Poretti, C. (2023a). Percorsi, plastici e mappe. *MaMa: matematica per la scuola elementare – Geometria*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. https://mama.edu.ti.ch/materiali-didattici/materiali-didattico/?ds_id=1210
- Sbaragli, S., Barbero, M., Crivelli, L., Di Domenico, A., Franchini, E., Magnone, S., Mina, C., Panero, M., & Poretti, C. (2023b). Punti di vista e relazioni spaziali nel I ciclo. *MaMa: matematica per la scuola elementare – Geometria*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. https://mama.edu.ti.ch/materiali-didattici/materiale-didattico/?ds_id=1204