

A photograph of a man with a beard and long hair climbing a large tree in a park. In the background, a woman in a red shirt and a young girl in a grey shirt and blue shorts are standing near a dog. The scene is lush with green foliage and a body of water is visible in the distance.

Michela Schenetti

PROGETTARE SPAZI INCLUSIVI ALL'APERTO

ej edizioni
junior

Progettare spazi inclusivi all'aperto

Michela Schenetti

PROGETTARE SPAZI INCLUSIVI ALL'APERTO

**Contesti resilienti per comunità
in trasformazione**

ej edizioni
junior

Publicato con licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0 Internazionale (CC-BY 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

ISBN 979-12-5635-142-8

© 2025 Edizioni Junior® - Reggio Emilia

Il volume è stato sottoposto a referaggio
con modello “doppio cieco”

In copertina:

Alberto Donadoni e Lavinia Fabrizi per LePasseggiateDiAgata

Coordinamento editoriale: Diego Tavazzi

Impaginazione: Martina Zonca

Indice

Introduzione	9
--------------	---

Direzioni di senso

Spazi aperti, pensiero ecologico, educazione inclusiva Una visione per il futuro Il Manifesto “Progettare Spazi Inclusivi all’Aperto” <i>Michela Schenetti</i>	15
---	----

Gli spazi che si abitano Progettazione universale, valorizzazione delle differenze e coevoluzione <i>Elena Malaguti</i>	29
--	----

Il potere educativo della partecipazione nel progettare <i>Stefania Bertolini</i>	39
--	----

Sguardi e possibilità

Ambienti educativi a cielo aperto Direzioni di senso e pratiche di progettazione <i>Lucia Lancerin</i>	51
--	----

Suoli per giocare Verso una città giocabile, continua e aperta <i>Anna Costa</i>	58
--	----

Indice

Esperienza in natura e didattica dei territori <i>Piериgiuseppe Ellerani</i>	64
Spazi educativi nella storia dell'educazione tra passato e presente <i>Mirella D'Ascenzo</i>	70
Abitare gli spazi con l'Outdoor Learning <i>Alessandro Bortolotti</i>	76
Le dimensioni della salute mentale in relazione agli spazi e all'ambiente <i>Francesca Agostini</i>	82
Micro-paesaggi educanti: le piante a scuola <i>Beate Weyland</i>	91
Spazi aperti, segni visibili Il valore della pannellistica nel paesaggio <i>Sara Vincetti</i>	98
L'alleanza mondiale per la difesa dei giardini scolastici <i>Matteo Mazzoni</i>	105
Pensare lo spazio, trasformare la pratica	
Progettare spazi biofilici dolcemente accidentati Educare alla natura, al rischio e alla libertà <i>Christian Mancini</i>	115
Per uno spazio che include Le Seven Cs tra gioco, libertà e relazione <i>Milena Masseretti</i>	121
Architetture per l'educazione all'aperto Spazi progettati con chi li vive <i>Francesca Thièbat e Lorenzo Savio</i>	128

La scuola è fuori!	135
Metodi e tecniche per co-progettare in maniera sostenibile lo spazio esterno	

Valentina Dessì

Vivere la formazione, trasformare il pensiero e le azioni

Sguardi che cambiano	147
La formazione interdisciplinare e riflessiva come spazio di ricerca e trasformazione	

Nina Cerneka e Michela Schenetti

Le proposte progettuali attivate all'interno del Corso di Alta Formazione

Spazio Verde, Foglio Bianco, Fango Tanto	160
--	-----

Verso nuove prospettive per i giardini dei servizi educativi 26 sostituzioni di arredi scolastici nel Comune di Bologna	162
--	-----

*Pietro Antolini, Francesca Benni, Agata Bucci, Elena Burzacchi, Cinzia Cometti,
Anna Depietri, Manuela Moscatelli, Noemi Piccinelli, Francesca Zannoni*

POLO 0-99	164
-----------	-----

*Carolina Ferriani, Annalisa Franceschelli, Giovanna Lolli, Filippo Bruno Palazzari,
Ludovico Quarticelli, Stefania Sandri, Alessandra Vaccari*

Il giardino è di tutti	166
------------------------	-----

*Valentina Bergonzoni, Renata Marino, Mariangela Melandri, Sara Rubri, c
on la partecipazione di Valentina Bacchini*

Kalipè. Processo partecipativo per il giardino della scuola Carracci	168
---	-----

*Roberto Calzolari, Giorgia Gallivanoni, Michela Luise, Matteo Mazzoni,
Pasqualina Morzillo, Stefano Negroni, Noemi Policicchio*

Clessidra. Spazi inclusivi didattico-ricreativi aperti a Cles	170
---	-----

*Roberta Bianconcini, Alice Birindelli, Laura Macherozzi, Eleonora Mandes,
Carlo Mariani, Sara Nicolini, Valentina Rizzuti*

La voce dell'esperienza

Il Set Parco Grosso Uno spazio all'aperto, aperto al territorio <i>Paolo Donati</i>	175
Le Passeggiate di Agata Accessibilità in gioco oltre le Barriere <i>Anna Baldoni</i>	180
Giardini Virtuosi Un progetto di ReMida Bologna_Terre d'Acqua e Cose Comunicanti <i>Carlotta Ferrozzi</i>	186
La Borsa di Bo Il valore dei materiali nell'allestimento degli spazi <i>Pietro Antolini</i>	193
Storie di natura tra scuola e ospedali <i>Martina Alemanno e Pasqualina Morzillo – WWF</i>	202

Di pagine in parole

Lecture illustrate tra ambiente urbano e naturale <i>Agnes Magyar</i>	211
Testi di approfondimento tra progettazione ed educazione all'aperto <i>Nina Cerneka</i>	217
Biografie	223

Introduzione

Questo volume nasce da un'esperienza formativa e trasformativa: il Corso di Alta Formazione "Progettare Spazi Inclusivi all'Aperto", promosso dall'Università di Bologna, che ha coinvolto educatori, pedagogisti, architetti, paesaggisti, amministratori, artisti e cittadini in un percorso di ricerca, confronto e co-progettazione. Le pagine che seguono raccolgono i frutti di questo cammino: riflessioni teoriche, pratiche progettuali, esperienze sul campo, visioni e strumenti che si intrecciano in un racconto corale, plurale e profondamente radicato nei territori.

In un'epoca segnata dalla crisi climatica, da trasformazioni urbane profonde e disuguaglianze crescenti, la questione dello spazio – e in particolare dello spazio educativo – si impone come nodo cruciale per ripensare il nostro modo di abitare il mondo, di educare le nuove generazioni e di costruire comunità più giuste, resilienti e sostenibili.

Gli ambienti educativi all'aperto sono luoghi di apprendimento, ma anche di cura, di relazione, di salute. Numerosi studi internazionali – tra cui quelli dell'OMS e dell'Agenda 2030 – sottolineano il valore dei *green* e *blue spaces* per il benessere psicofisico, la regolazione emotiva, la prevenzione dello stress e la promozione di stili di vita sostenibili. In questa prospettiva, la progettazione degli spazi esterni si intreccia con le politiche sanitarie, con la promozione della salute mentale, con la costruzione di comunità resilienti.

Lo spazio non è mai neutro, piuttosto un attore pedagogico, un "terzo educatore", che orienta relazioni, apprendimenti, possibilità. Ripensare gli spazi all'aperto significa allora interrogarsi su come questi ambienti possano

diventare luoghi di inclusione, di benessere, di esplorazione, di cittadinanza. Significa superare la logica dell'arredo standardizzato e dell'intervento tecnico per abbracciare una visione ecologica, sistemica, relazionale e co-evolutiva, capace di valorizzare la biodiversità – naturale e umana – e di generare ambienti vivi, flessibili, permeabili.

Progettare spazi inclusivi all'aperto oggi, significa affrontare una sfida che è al tempo stesso educativa, sociale, ambientale e culturale.

L'educazione all'aperto è una pratica trasformativa che mette al centro il corpo, i sensi, l'esperienza, la relazione con il vivente, non è una moda passeggera, né tantomeno una risposta emergenziale. È un'educazione che si radica nei territori, promuove il pensiero critico e sistemico, educa alla complessità e alla sostenibilità. È un'educazione che riconosce il valore del rischio, dell'imprevisto, della scoperta, e che restituisce ai bambini e ai ragazzi il diritto di esplorare, di costruire, di immaginare. Ripensare gli spazi in modo che possano accogliere scuole di ogni ordine e grado, bambini e ragazzi nel tempo libero, famiglie e cittadini, è fondamentale per rendere l'esperienza educativa parte integrante della vita quotidiana.

L'inclusione è intesa come principio generativo che orienta ogni fase del progetto dall'ascolto dei bisogni alla scelta dei materiali, dalla configurazione degli spazi alla costruzione di significati condivisi. L'inclusione non andrebbe mai recepita come adattamento o compensazione. Progettare in ottica inclusiva significa riconoscere e valorizzare le differenze – di età, di abilità, di linguaggi, di culture – come risorsa per costruire ambienti che siano realmente accessibili, accoglienti e significativi per tutti.

La partecipazione è un valore democratico, un esercizio di cittadinanza, un'occasione per costruire comunità educanti capaci di prendersi cura dei propri luoghi e delle relazioni che li attraversano, e non va considerata come una mera metodologia.

Per chi scrive, ripensare spazi all'aperto significa attivare processi di co-costruzione che coinvolgano educatori, insegnanti, famiglie, tecnici, amministratori, cittadini. Riconoscere il bisogno umano di godere di spazi biodiversi e di benessere. Significa riconoscere che ogni spazio educativo è anche uno spazio pubblico, un bene comune, un luogo di democrazia. Le esperienze raccolte nel volume – dai giardini scolastici ai parchi urbani, dai laboratori di quartiere ai percorsi formativi – mostrano come la partecipazione possa generare innovazione, appartenenza e responsabilità condivisa.

Il volume si articola in 6 sezioni, che raccolgono direzioni di senso comune, riflessioni teoriche e prospettive in dialogo a partire da sguardi e molteplici possibilità ed esperienze di cambiamento, innovazione e sperimentazione, che riflettono la ricchezza e la varietà dei contributi raccolti. Le voci che si alternano appartengono a mondi diversi ma profondamente interconnessi: la pedagogia, l'architettura, la psicologia ambientale, la salute pubblica, l'urbanistica, l'arte, l'attivismo civico. Questo dialogo tra saperi, pratiche e passioni è il cuore pulsante del volume, e costituisce una delle sue principali innovazioni: non offrire ricette preconfezionate, ma aprire spazi di riflessione, di confronto e di sperimentazione.

Il testo contiene un Manifesto che raccoglie i principi fondamentali per la progettazione di spazi educativi all'aperto inclusivi: inclusione, accessibilità, universal design, salute, gioco, apprendimento, partecipazione, comunità, natura. Questi principi non sono enunciati astratti, ma esiti di un lavoro collettivo, maturati attraverso esperienze concrete, riflessioni condivise e pratiche trasformative. Il manifesto è un invito a prendere posizione, a costruire alleanze, a orientare le scelte progettuali verso una visione comune.

Questo libro è rivolto a chi progetta, a chi educa, a chi amministra, ma anche a chi sogna. È un invito a guardare gli spazi con occhi nuovi, a riconoscere il potenziale educativo della natura, a costruire alleanze tra saperi e tra persone. È un contributo alla costruzione di una cultura dell'inclusione che non si limiti a rimuovere le barriere, ma che sappia generare possibilità, bellezza, senso. È un invito all'azione. Progettare spazi inclusivi all'aperto permette di immaginare futuri possibili. Significa restituire a ciascuno il diritto di abitare il mondo in modo pieno, libero e consapevole e credere che ogni spazio possa diventare un luogo di trasformazione, di cura e di speranza.

Direzioni di senso

Spazi aperti, pensiero ecologico, educazione inclusiva

Una visione per il futuro

Michela Schenetti

La ricerca di sinergie e collaborazioni rappresenta per me una lente privilegiata attraverso cui osservare e interpretare il mondo. Nella prospettiva culturale e professionale in cui mi riconosco, il desiderio di intrecciare percorsi, idee e visioni è una costante. È sorprendente – e profondamente gratificante – scoprire quanto possa essere generativa l'esperienza del procedere insieme ad altri: diversi per formazione, linguaggi e approcci, ma accomunati dalla volontà di costruire un senso condiviso. In questo intreccio si moltiplicano le possibilità e si aprono spazi inediti di conoscenza e significato che nessun soggetto o area di conoscenza, da solo, potrebbe dischiudere.

L'educazione ha bisogno di spazio

Come adulti sentiamo la responsabilità non solo pedagogica, ma anche politica, di mantenere al centro delle nostre azioni quotidiane il benessere e la qualità della vita dei bambini, i loro bisogni evolutivi e i loro diritti. E per quanto tendiamo a pensare che tutti i diritti dei bambini debbano essere, ed effettivamente siano rispettati in questa parte agiata del mondo, non sempre è così. Non lo sono, per esempio, quando vivono in contesti artificiali, frenetici e rumorosi, incapaci di accogliere e sostenere i loro bisogni evolutivi; oppure quando crescono accanto ad adulti che operano nei servizi educativi e scolastici assumendo il ruolo di padroni di casa, dispensatori di sapere ed

erogatori di attività didattiche, riducendo i bambini a semplici ospiti, anziché riconoscerli come co-protagonisti e co-costruttori dello spazio e del tempo dell'apprendimento.

Saper osservare e cogliere i reali bisogni dell'infanzia, contestualizzarli al momento sociale e culturale in essere per trovare autentiche risposte e validare proposte educative appropriate si rivela invece fondamentale. Per questa ragione, la competenza pedagogica delle insegnanti, la consapevolezza degli adulti rispetto alla propria irrinunciabile responsabilità educativa e all'inevitabile coinvolgimento della propria soggettività risultano essere in stretta relazione anche con la qualità degli ambienti che si scelgono per educare bambini e ragazzi.

Nel contesto nazionale, l'intreccio fra bisogni, analisi del contesto storico-sociale e nuove consapevolezze è via via divenuto fecondo: ha attivato quel fermento, quella curiosità e voglia di sperimentare – e a tratti di invertire la rotta – che hanno portato a rivitalizzare e diffondere anche in Italia pratiche di educazione all'aperto. Negli ultimi dieci anni, infatti, si è registrato un crescente e diffuso interesse nei confronti dell'educazione e della didattica all'aperto con l'obiettivo di ravvivare pratiche attive e inclusive a partire dai servizi per l'infanzia e scuole per rendere visibili i bisogni e i diritti dell'infanzia e adolescenza attuale. A questa attenzione si è risposto con un'intensa attività di divulgazione e confronto: seminari, convegni e momenti formativi si sono moltiplicati, così come le richieste di aggiornamento professionale da parte di insegnanti ed educatori. Parallelamente, si è assistito a un incremento significativo delle ricerche empiriche condotte in e con numerosi servizi educativi e scolastici, accompagnato da una produzione scientifica sempre più ampia e articolata sul tema. In questa direzione, un numero crescente di professionisti dell'educazione ha iniziato a sperimentare con maggiore regolarità l'uscita all'aperto, seguendo ritmi via via più strutturati. Tale pratica ha favorito lo sviluppo di nuove competenze, la consapevolezza della necessità di una formazione specifica e il desiderio di spazi di confronto e riflessione condivisa. Al contempo, è emersa con forza la richiesta di ambienti esterni più prossimi, accessibili e adeguati alle esigenze educative.

Nel tempo si è compreso che non si tratta semplicemente di “proporre attività all'aperto ai bambini”, ma di riconoscere e valorizzare una dimensione educativa più profonda, autentica e trasformativa. Una dimensione capace di rispondere non solo ai bisogni evolutivi dei bambini, ma anche

al bisogno – sempre più riconosciuto – degli adulti di ritrovare benessere, equilibrio e senso nel proprio agire educativo. Contestualmente, nel corso degli anni, le pratiche e gli studi sull'educazione all'aperto hanno contribuito a dimostrare come gli ambienti esterni – anche quelli meno strutturati o abituali – possano configurarsi come veri e propri contesti di apprendimento, a condizione che siano attraversati con intenzionalità pedagogica e competenza professionale. Ambienti che si rivelano luoghi privilegiati di esplorazione, ricerca ed esperienza diretta, in relazione con un mondo reale e autentico, spesso complesso, talvolta scomodo, ma ricco di stimoli non immediatamente decodificabili. Spazi capaci di restituire centralità agli apprendimenti per scoperta e di offrire una varietà di linguaggi e sfumature che, al contrario, rischiano di essere soffocati negli ambienti artificiali progettati esclusivamente per l'essere umano.

Se si osserva il contesto italiano, emerge chiaramente come, fino a una quindicina di anni fa, la tendenza dominante fosse quella di confinare bambini e adulti all'interno di spazi chiusi, anche nei servizi educativi e scolastici. I giardini e gli spazi esterni venivano spesso esclusi dalla progettazione educativa quotidiana, considerati luoghi di svago subordinati a condizioni favorevoli e, non di rado, percepiti come potenzialmente pericolosi. Mentre si compivano importanti progressi nella configurazione degli ambienti interni – pensati come contesti di vita e apprendimento democratici, inclusivi e stimolanti – gli spazi esterni rimanevano marginali, poco esplorati e scarsamente valorizzati.

Le sollecitazioni teoriche, il consolidamento della letteratura scientifica nazionale e soprattutto le sperimentazioni concrete di educatori, insegnanti, ricercatori, formatori e dirigenti si sono inseriti in questo scenario, contribuendo a un vero e proprio cambiamento culturale. L'educazione all'aperto è entrata, senza clamore ma con forza, nei principali documenti di indirizzo nazionali: gli *Orientamenti per i servizi educativi per l'infanzia* (MIUR, 2022) e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (MIUR, 2021), rafforzando quanto già indicato dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (MIUR, 2012, 2018; MIM, 2025) in merito alla necessità di una relazione non episodica con il territorio, trasversale a ogni contenuto e percorso educativo.

Questo percorso ha migliorato la consapevolezza rispetto all'importanza di valorizzare il tema in una prospettiva sistemica e integrata, attraverso la costituzione di Reti e la realizzazione di progetti di formazione, ricerca

e consulenza dedicati. Una consapevolezza che ha trovato terreno fertile, e ha permesso di creare sinergie, contaminazioni, non solo tra i professionisti della pratica educativa, ma tra professionalità diverse, a testimonianza del valore profondo e condiviso di questa visione. Essa non intende rispondere a una moda passeggera, ma tenta di dare forma a un bisogno reale ed espresso, tanto per le nuove generazioni quanto per gli adulti. Da tanti anni chi scrive associa alle esperienze educative e didattiche all'aperto – immersive, in relazione con il mondo naturale e antropico – tutte quelle pratiche educative e formative che invitano a una connessione non banale tra il soggetto e il mondo: educazione ambientale, alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva, oggi sono strettamente connesse agli obiettivi dell'Agenda 2030 e a un'idea di educazione rigorosa in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della loro relazione e, per questo, indissolubilmente connessa con la co-costruzione di un'agency individuale e collettiva. È necessario infatti ricordare quanto l'educazione all'aperto si indentifichi come un'educazione capace di abitare il mondo: un'educazione che parte dai vissuti reali nei propri ambienti di riferimento, che evolve dalle caratteristiche specifiche legate al territorio locale aprendosi gradualmente e naturalmente alla riflessione sulla dimensione globale, in un'ottica sistemica e inter-relazionale, capace di sviluppare un pensiero critico per la comprensione dei rapporti tra natura e cultura (Van Aken, 2022).

Per rendere possibile il potenziale degli spazi all'aperto

Per tutte le ragioni finora solo accennate ma che troveranno ampio spazio tra le pagine di questo volume, gli spazi educativi all'aperto, oggi sono da considerare non soltanto come fondamentali luoghi di connessione e attivazione di ricerche e apprendimenti, ma anche come ambienti di benessere psicofisico e relazionale. Diversi studi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità evidenziano come i cosiddetti *green e blue spaces* abbiano un impatto positivo sulla salute mentale e sulla qualità della vita. L'accesso regolare a contesti naturali incide sulla regolazione emotiva, riduce i livelli di stress e migliora l'umore (OMS, 2021, 2023).

In questa direzione gli spazi esterni, dai giardini scolastici agli spazi di prossimità, ai parchi pubblici o urbani, assumono un ruolo centrale perché

permettono di rendere visibili gli interessi di chi li abita, le loro domande e le loro ricerche. Essi, seguendo questa direzione, si configurano come luoghi nei quali i vissuti che si sperimentano sono intenzionalmente messi in relazione con oggetti *viventi*, con spazi che possono essere considerati democratici nella misura in cui permettono di sentirsi accolti, coinvolti e attivati. Facilitano, dunque, il sentimento dell'appartenenza e risvegliano quel senso civico che li rende reali Spazi Pubblici, ovvero luoghi da rispettare perché rappresentano un *bene comune*. Essi si offrono per essere esplorati e ricostruiti, riempiti di senso, attraversati da esperienze dirette, narrazioni. Spazi reali e metaforici in cui incontrare l'infinitamente piccolo e l'infinitamente grande. Spazi di azione e partecipazione che diventano così luoghi del Noi, intrinsecamente legati alla nostra dimensione esistenziale e vissuta (Iori, 1996). Da qui si comprende perché l'educazione ha tanto bisogno di uno spazio *abitato e vissuto*, intimamente proprio e allo stesso tempo di tutti, ovvero uno "spazio dell'identità e del riconoscimento" (Amadini, 2016). Ciascuno spazio può diventare, però, tutto questo, e molto altro, solamente se pensato, progettato e mantenuto. E se, nel farlo, viene vissuto, co-costruito e conosciuto insieme (tra adulti, bambini e ragazzi), per scoprire e riconoscere quanto si possa star bene "là fuori", e quanto sia necessario soffermarci nel nostro sguardo adulto, investendo nella nostra formazione per ricordarci l'importante ruolo che rivestiamo. Occorre riconoscere le nostre responsabilità nello scegliere di uscire, nel come progettare e nell'allearsi per dare spazio a un'educazione aperta in ambienti che moltiplichino le possibilità. Per riconoscere l'importanza di un adulto che sappia assumere una postura consapevole e proattiva, nel suo essere detentore di responsabilità e potenziale amplificatore delle potenzialità, dei pensieri e dei diritti dell'infanzia e l'adolescenza, per una cittadinanza realmente attiva e partecipe.

Lo spazio educativo all'aperto necessita di essere *pensato, progettato e messo a verifica ricorsivamente* per potersi configurare come un ambiente di apprendimento curato, leggibile e ricco, in grado di favorire esplorazioni, ricerche, giochi sostenendo l'autonomia di chi lo vive, pur stimolando la collaborazione. Tra le sue caratteristiche essenziali ritroviamo: la semplicità, la funzionalità, la flessibilità e la coerenza con le proposte educative. Spazi in cui si pone al centro il valore dell'esperienza, perché co-costruiti, collaborativi, cooperativi e in continua mutazione. Spazi aperti e liberi in cui lasciare che la relazione con le nature dei luoghi possa educare alla coevoluzione, alla

trasformazione, alla non rigidità e alla necessità di stare sempre in relazione con ciò che ci circonda. “Conoscere le caratteristiche degli spazi si rivela indubbiamente strategico per evidenziare limiti e possibilità, punti di forza e debolezza in chiave educativa” (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018, p. 110). Quindi, agli adulti si richiede non solo di incrementare le proposte all'aperto, di riprogettare spazi esterni, di curarne l'allestimento con materiali curiosi e non convenzionali, ma di ripensare con sistematicità le proprie competenze professionali in relazione alle caratteristiche degli spazi da rileggere e progettare ricorsivamente come potenziali strumenti didattici (Schenetti, 2020): plurali, inclusivi, eterogenei, spazi di relazione, di esplorazione, luoghi in cui sperimentare quel senso dell'avventura e del rischio in chiave educativa sempre più negato alle nostre vite.

Affinché gli spazi educativi all'aperto possano realmente essere inclusivi, sostenibili e significativi, è, per questo, necessario che la loro progettazione avvenga attraverso processi condivisi e interdisciplinari. Proprio per queste ragioni, nelle pagine che seguono, verranno raccolte prospettive, ricerche, esperienze e visioni provenienti da differenti prospettive. Riflessioni che mirano a costruire un nuovo approccio alla progettazione di ambienti educativi all'aperto, accettando la sfida di voler andare oltre alla semplice riqualificazione degli spazi fisici per generare un cambiamento più profondo, in grado di coinvolgere il modo stesso di concepire e vivere gli spazi, le pratiche di educazione e didattica all'aperto e il rapporto di bambini, ragazzi e adulti con la natura e l'urbano.

La formazione come leva trasformativa

Mettere la formazione alla base di qualunque sperimentazione è una condizione indispensabile. Una formazione che tenga conto della dimensione politica, culturale, sociale, sanitaria e educativa, che possa contestualizzare e sostenere, o semplicemente ravvivare e riconoscere, le competenze professionali degli adulti, rifuggendo da qualsiasi semplificazione. Una formazione in questa direzione si rivela necessaria, perché non è sufficiente pensare di “poter fare fuori tutto quello che è sempre stato fatto dentro”. L'azione educativa in ambienti naturali, per certi versi “imprevedibili” o “non programmabili”, richiede di promuovere “proposte in situazione” in grado di sollecitare conti-

nuamente un cambiamento di prospettiva da parte dell'adulto e del bambino senza perderne la portata educativa (Schenetti, 2020).

Educatori e insegnanti – ma anche genitori, cittadini, differenti professionalità – oggi più che mai, necessitano di poter trovare spazio e opportunità di pensiero e azione tra gli scenari che si prefigurano come possibili, di concedersi l'opportunità di comprendere come rimettere al centro della loro attenzione la qualità della vita e delle relazioni loro, dei bambini e dei ragazzi, e di pensare che quella scuola che restituisce a bambini e adulti il proprio corpo, l'esperienza sensoriale, la co-costruzione di conoscenze e significati, quella scuola che può davvero offrire un accesso alla *Lebenswelt*, mondo della vita (Husserl, 2008 [1936]), e contemporaneamente sostenere le competenze professionali degli adulti che colgono le occasioni del contesto per stare in relazione (Schenetti, 2020b), sia effettivamente prefigurabile.

Così come le famiglie, l'infanzia e l'adolescenza hanno il diritto di sentirsi accolti nelle scelte che li riguardano e nella costruzione di ambienti che rispondano alle loro necessità, in cui potersi sentire riconosciuti, ascoltati e valorizzati; allo stesso modo, progettisti, architetti e tecnici riconoscono sempre più, nel proprio ruolo professionale, la responsabilità di immaginare e costruire spazi all'aperto in cui la cittadinanza possa sentirsi davvero rappresentata: luoghi apprezzati, vissuti, rispettati. Per queste ragioni educatori, insegnanti, progettisti, referenti tecnici e sanitari, genitori e cittadini hanno il diritto di essere accompagnati in un processo di progettazione consapevole e partecipata e di essere sostenuti nell'abitare i nuovi spazi, cogliendone specificità e opportunità entro una logica costante e ricorsiva di riflessività basata su osservazione, documentazione e auto-valutazione di quanto esperito e proposto. In questo quadro affondano le radici del Corso di Alta Formazione universitaria Progettare Spazi inclusivi all'aperto.

Le ragioni di un Manifesto: verso un cambiamento culturale per il futuro degli spazi educativi

Ripensare gli spazi educativi all'aperto non significa soltanto ridefinire giardini scolastici, spazi di prossimità e aree verdi urbane, ma soprattutto ampliare il concetto stesso di ambiente educativo. La città può e deve diventare un luogo di apprendimento diffuso, in cui piazze, parchi e spazi pubblici si trasformano in contesti giocabili, inclusivi e capaci di accogliere le molteplici forme del vivere e dell'imparare. Con il concetto di rigenerazione urbana non si può far riferimento solamente al recupero di edifici e spazi pubblici ma viene richiamata l'opportunità di rafforzare i legami tra comunità, migliorare l'accessibilità e promuovere nuove opportunità. In un mondo sempre più veloce e digitale è sempre più chiaro il bisogno di riconoscere e custodire il diritto alla bellezza, alla lentezza, alla relazione con ciò che ci circonda e di cui siamo parte. La sfida che oggi ci interpella è quella di consolidare e diffondere un nuovo approccio progettuale, radicato nei bisogni reali di chi abita gli spazi. Per affrontarla, è essenziale che Architettura e Pedagogia si pongano come strumenti di dialogo tra competenze, sensibilità ed evidenze scientifiche, promuovendo processi di progettazione partecipata capaci di generare visioni condivise e pratiche comuni. La costruzione di spazi educativi all'aperto inclusivi richiede non solo competenze tecniche e pedagogiche, ma soprattutto un impegno collettivo attorno a una visione comune: quella di spazi vivi, in continua evoluzione e aperti alle possibilità. Per rendere ciò possibile, è necessario fermarsi a riflettere su alcune direzioni di senso e su un linguaggio condiviso, che riporti al centro una progettualità attenta ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, fondata su inclusività, accessibilità, partecipazione ed educazione all'aperto.

L'esperienza maturata negli ultimi anni attraverso numerosi progetti di riqualificazione partecipata degli spazi verdi educativi ha evidenziato l'urgenza di esplicitare principi chiari e condivisi. Principi in grado di orientare la progettazione di ambienti educativi di qualità e contrastare la diffusione di spazi asettici, spesso progettati da professionisti distanti dalle persone e dalle reali esigenze dell'infanzia. È a partire da queste consapevolezza che, al termine della prima edizione del Corso di Alta Formazione "Progettare Spazi Inclusivi all'Aperto", nasce l'idea di un Manifesto: uno strumento guida per progettisti, educatori, pedagogisti, amministratori e comunità locali.

Un Manifesto capace di raccogliere prospettive differenti e restituire parole chiave e orientamenti che, nel tempo, sono diventati riferimenti condivisi per la realizzazione di pratiche progettuali virtuose, nate dal confronto e dallo scambio interdisciplinare. Al centro di questa visione si collocano l'infanzia e l'adolescenza, insieme alla valorizzazione dell'ascolto attivo dei bisogni di chi vive quotidianamente gli spazi, riconoscendone e rendendone visibili competenze e potenzialità.

Il Manifesto si articola in nove punti che rappresentano una presa di posizione chiara e condivisa, delineando visioni, metodologie e prospettive profondamente connesse alle riflessioni raccolte nel volume. Lo consideriamo un potente strumento per dare valore e visibilità a sguardi molteplici, in sintonia con una comune direzione di senso: un dispositivo nato dall'esperienza, dal dialogo aperto e dalle buone pratiche. Un invito a riflettere, a porsi buone domande, ad aprirsi a nuove contaminazioni e conoscenze, per trasformare lo sguardo e le abitudini, e dare vita a contesti intelligenti, rispettosi e realmente aperti.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare: Prospettive di ricerca pedagogica*. Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). "Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education". In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 101-117). Carocci.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2023). "Esperienze educative in natura: Il potenziale degli ambienti esterni". In *Atelier Scuola: Pedagogia, architettura e design in dialogo* (pp. 13-22). Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union (<https://doi.org/10.2760/13286>).
- Bonaccini, S., & Schenetti, M. (2023). *Osservare, progettare, educare green*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l (<https://cris.unibo.it/handle/11585/951478>).
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). "L'Outdoor Education come

- possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero sei del Comune di Bologna". In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433 (<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>).
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Emiliane Rubat Du Merac, & Schenetti, M. (2023). "Pratiche didattiche innovative e benessere: Una relazione generata dalla cura del sistema". In *ITA* (<https://cris.unibo.it/handle/11585/951437>).
- García-González, E., & Schenetti, M. (2022). "Education in nature and learning science in early childhood: A fertile and sustainable symbiosis". In *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(3), 363-377 (<https://doi.org/10.1007/s42322-022-00110-4>).
- Husserl, E. (2008). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (A. Carrera, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1936)
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- MIM (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo d'istruzione*, Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/INDICAZIONI_NAZIONALI_7_7_2025.pdf/63802aed-f9f4-dd6e-f427-c45a-a9222f31?version=1.0&t=1751893295452).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni_nazionali_curricolo_2012.pdf).
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (<https://www.indicazioninazionali.it/documenti-e-nuovi-scenari/>).
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+pedagogiche+zerosei+2021.pdf>).
- MIUR (2022). *Orientamenti pedagogici sui nidi e servizi educativi per l'infanzia*. Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+nidi+2022.pdf>).
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2023). *Assessing the value of urban green and blue spaces for health and well-being* (WHO Regional Office for Europe) (<https://apps.who.int/iris/handle/10665/367630>).

- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2021). *Urban green spaces: A brief for action* (WHO/EURO:2021-3402-43144-60449).
- Schenetti, M. (2020). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.
- Schenetti, M. (A c. di). (2022). *Servizi educativi a cielo aperto: Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). "Emotion map making. Discovering teachers' relationships with nature". In *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 12(2), 31-56.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). "Promuovere un'educazione inclusiva attraverso la progettazione partecipata degli spazi di apprendimento all'aperto: Spunti dai servizi educativi italiani". In *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6. (<https://doi.org/10.14605/ISS2242301>).
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. (<https://sdgs.un.org/2030agenda>).
- Van Aken, G (2022). "Quanti soggetti, quante relazioni! Cambiare gioco nell'Antropocene". in M. Antonietti *et al.* (2022), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive e possibilità*. Franco Angeli.

Crediamo che ogni persona abbia il diritto di poter accedere e godere degli spazi all'aperto, indipendentemente dalle proprie condizioni sensomotorie o cognitive: a partire dai parchi pubblici cittadini, alle aree verdi dei giardini educativi e scolastici fino ad arrivare agli spazi più naturali e meno progettati.

INCLUSIONE

come principio fondamentale

Per assicurare l'accessibilità anche a persone neuroatipiche o con disabilità crediamo importante che i percorsi all'aperto siano raggiungibili e arricchiti di allestimenti e strumenti di comunicazione curati. Spazi che sappiano accogliere molteplici destinatari, favorendo esplorazione, sicurezza e una costante ricerca del bello.

ACCESSIBILITÀ

come garanzia

COMUNITÀ

come responsabilità

Ascoltiamo e coinvolgiamo nella progettazione o riprogettazione delle aree verdi anche i cittadini più piccoli, le loro famiglie, gli insegnanti, la comunità perché possano diventare luoghi di incontro e di vita quotidiana su cui agire responsabilità e cura.

PROGETTAZIONE PARTECIPATA

come processo essenziale

Attiviamo processi partecipativi favorendo il dialogo costante tra architettura, pedagogia e comunità per assicurare che le esigenze e le prospettive degli utenti siano prese in considerazione, messe in relazione con le potenzialità del luogo e gli intenti progettuali.

Michela Schenetti

*Direttrice Corso di Alta Formazione
Progettare spazi inclusivi all'aperto*

SPAZI INCLUSIVI ALL'APERTO

**IL NOSTRO MANIFESTO
IN ALCUNI PUNTI**

Copyright © 2025 Edizioni Junior, ISBN 9791256351928



Pensiamo agli spazi all'aperto come opportunità di gioco e apprendimento per adulti e bambini, città giocabili, luoghi di interazione e comunità in cui ritrovare quella dimensione ludica e quella curiosità spesso limitate negli spazi artificiali tradizionali.

GIOCO E APPRENDIMENTO
come approccio trasversale

Adottiamo l'UD per creare spazi che sappiano essere accoglienti creando soluzioni intuitive e flessibili. Spazi ricchi di biodiversità, capaci di sostenere una piena e gioiosa partecipazione di più persone possibili.

UNIVERSAL DESIGN
come guida

EDUCAZIONE E SALUTE
come priorità

Favoriamo stili di vita attivi e apprendimenti esperienziali per promuovere benessere e educazione di qualità. Secondo OMS, passare del tempo all'aperto è importante per la salute delle ossa, del sistema immunitario e cardiovascolare; migliora l'umore, riduce il rischio di depressione e i livelli di stress.

FORMAZIONE E CONSAPEVOLEZZA
come spinta innovativa

Promuoviamo formazione multidisciplinare sulla valorizzazione degli spazi all'aperto come patrimonio comune, impegnandoci per mantenerli attivi, in evoluzione. Proviamo a "immaginare altro" cercando strategie innovative per garantire inclusione e accessibilità.

Più Natura per Tutti!

L'esperienza diretta della natura può ispirare, più di qualsiasi altra esperienza, un senso di profonda responsabilità verso l'ambiente, incoraggiando quelle azioni volte alla conservazione e alla protezione degli ecosistemi oggi sempre più necessarie. Riflettere sulle caratteristiche degli spazi all'aperto, renderli accessibili, coinvolgenti e stimolanti va nella direzione di riallacciare la relazione tra essere umano e natura, migliorare la qualità della salute e della vita e restituire a ciascuno il diritto di stare BENE nel mondo in relazione con gli altri.

Gli spazi che si abitano

Progettazione universale, valorizzazione delle differenze e coevoluzione

Elena Malaguti

Introduzione

Un aspetto centrale di chi si assume compiti educativi è quello di favorire una positiva coesistenza delle molteplici differenze presenti nei contesti, di permettere di co-abitarli in modo attivo, curioso, motivato, rispettoso, armonico, libero, equo, imparando anche a rispettare l'ambiente e a promuoverne la salvaguardia.

Da questo punto di vista un'attenzione particolare deve essere posta alla custodia della biodiversità, umana e naturale. Un tema, questo, estremamente delicato, in un momento storico poco capace di pensarsi insieme, attraversato da nazionalismi, conflitti, violenze istituzionali e persistenti disuguaglianze sistemiche, ove, per esempio, la condizione delle donne e degli uomini con disabilità, delle persone che vivono in condizioni di estrema vulnerabilità rimane spesso invisibile, marginalizzata e priva di un'adeguata considerazione, sia nell'ambito della ricerca accademica sia nelle priorità dell'agenda politica internazionale. Intendendo entrare nel merito, a proposito di "progettazione universale", a mio avviso occorre provare a fare chiarezza per trovare una bussola che permetta di orientare e orientarsi anche in relazione al Progetto di Vita: argomento centrale nella discussione del dibattito pubblico attuale.

Tre sono gli aspetti su cui intendo orientare la riflessione. Il primo riguarda la progettazione universale in relazione ai processi di inclusione. Il secondo concerne il tema dell'identità e delle differenze. Il terzo riferito ai contesti educativi.

Progettazione universale e inclusione come processo

Un elemento fondamentale che concorre alla costruzione dell'identità, delle narrazioni individuali e collettive, delle forme e delle pratiche attraverso cui si percepisce il mondo e si interagisce con esso è rappresentato dalla dimensione dello spazio. L'esistenza delle persone si dipana nei luoghi che rappresentano – ecosistemi di elementi materiali e immateriali – che caratterizzano i modi e le manifestazioni concrete in cui le persone abitano il mondo (De Angelis, 2025). A tal fine diviene sempre più necessario approfondire il tema della progettazione degli spazi per delineare principi, culture e pratiche capaci di contribuire al miglioramento della qualità di vita in termini di accessibilità e partecipazione individuale e comune, quindi, anche per le persone con disabilità o condizioni di fragilità. Il concetto di “progettazione universale”, secondo le indicazioni contemporanee, dovrebbe orientarsi a una progettazione estesa, non adattata ad hoc solo per alcuni soggetti, ma concepita fin dall'inizio per essere accessibile a tutti, comprese le persone con disabilità complessa. La progettazione dovrebbe predisporre contesti organizzati all'interno dei quali le differenze e le diversità non vengano solo riconosciute, ma siano comprese, accettate e rispettate. Questo approccio, olistico, globale e ancora innovativo, almeno da un punto di vista operativo, costituisce una sfida creativa ed etica per ogni designer, progettista, imprenditore, amministratore pubblico e leader politico che intenda rispettare le indicazioni internazionali in merito. A tale fine ci si deve porre l'obiettivo di consentire la fruizione di ambienti, prodotti e servizi alla più ampia pluralità di soggetti, diversi fra loro per capacità percettive, motorie e cognitive. Essa rappresenta un orientamento di pensiero e, in parte, una risposta concreta e specialistica alla realizzazione di ambienti accessibili. In questo nuovo quadro, dove la diversità è vista come un'unicità dell'individuo, l'approccio internazionale dell'Universal Design (progettazione universale) aiuta ad assumere una postura professionale e personale capace di considerare gli esseri umani come persone con i propri bisogni educativi con desideri, interessi, preferenze che se coordinate e inserite all'interno di un disegno comune, permette di progettare contesti educativi e di apprendimento di qualità.

Il termine Universal Design (UD) fu coniato negli anni Ottanta dall'architetto Ron L. Mace della North Carolina State University con l'intento di progettare ambienti fisici, prodotti e strumenti che potessero essere utilizzati

dal maggior numero di persone, considerando in anticipo le differenze che caratterizzano gli individui, indipendentemente dall'età, dalle abilità o dalle condizioni personali (CAST, 2011). Un primo esempio di Universal Design è lo scivolo del marciapiede: inizialmente era stato pensato per le persone con disabilità, ma nel tempo è stato utilizzato anche da genitori con passeggini, da bambini su skateboard e biciclette e da persone che trasportano bagagli su ruote. Questa caratteristica progettuale, inserita per rendere i marciapiedi più accessibili alle persone con disabilità, è andata a vantaggio di tutti gli utenti. Ne deriva quindi che edifici, ambienti e oggetti dovrebbero essere progettati per accogliere tutte le persone indipendentemente dalle loro caratteristiche, dalle loro esigenze fisiche, emotive e cognitive. L'obiettivo di questo paradigma è di considerare, fin dai primi momenti d'ideazione di una struttura o di un oggetto, il diritto di tutti ad accedere e usufruire di quella determinata struttura e/o oggetto, in relazione all'uguaglianza delle opportunità (Sen, 1986). Negli ultimi anni il concetto si è ampliato ed esteso a differenti campi.

Barbara De Angelis (De Angelis, 2025) individua, nel suo lavoro di ricerca sul tema della progettazione universale, quattro ambiti di approfondimento che possono favorire un dialogo interdisciplinare fra professionisti. Sono: la dimensione creativa della flessibilità (si tratta della capacità di progettazione e di azione del processo creativo a servizio della flessibilità); l'ecologia flessibile dei sistemi complessi (pluralità degli elementi contestuali di azione e retroazione tra gli elementi che costituisce la dinamica degli ecosistemi); la flessibilità per un approccio inclusivo (progettazione flessibile per favorire accessibilità e partecipazione); le contaminazioni possibili fra reale e virtuale (ambito che riguarda l'applicazione delle tecnologie digitali per la trasmissione inclusiva e partecipativa delle conoscenze).

Progettazione universale e processi di inclusione sono legati a un'idea di appartenenza e a un'educazione che conferisce ai contesti elementi di qualità, come il rispetto dei tempi di apprendimento, una maggiore sensibilità, flessibilità, accessibilità, differenziazione di percorsi, verso ogni forma di diversità che viene intesa e percepita come arricchimento personale e comune. L'esempio più immediato è quello relativo all'accessibilità dei mezzi pubblici. Nella misura in cui vi sono pedane mobili, modalità di riconoscimento vocale, visive o posti a sedere per chi ha delle limitazioni nella mobilità, permettiamo di partecipare non solo a chi esprime una peculiarità o una neuro-diversità

ma anche a chi ha altre fragilità o vulnerabilità anche solo temporanee, come una persona anziana, come una donna incinta con un altro figlio piccolo al seguito, il passeggino e la spesa.

Identità e differenze: quali appartenenze possibili?

Il costrutto di disabilità oggi si riferisce a un universo eterogeneo che non coincide solo con la presenza di una limitazione, di un funzionamento atipico, da indagare con una misura di precisione per definirne i confini, gli interventi educativi e didattici specifici, abilitativi, o riabilitativi o rieducativi peculiari. Riflettere intorno alle disabilità e vulnerabilità umane comporta inoltre, secondo l'ottica co-evolutiva della pedagogia speciale, la comprensione del punto di vista delle persone con disabilità, dei familiari, dei movimenti o associazioni; e anche, la conoscenza dei profondi mutamenti internazionali sul piano dei diritti, della salute, dell'educazione e dei processi di inclusione sociale e culturale. La conoscenza permette anche il riposizionamento e il cammino verso l'innovazione delle organizzazioni e delle loro pratiche.

Colui che nasce, per esempio, con una disabilità o con un disturbo del neuro-sviluppo deve imparare a muoversi in un mondo che la sua condizione ha reso, a volte, più difficile che per gli altri. In alcuni casi si aggiungono le difficoltà delle famiglie anche collegate alla mancanza di risposte, di contesti e organizzazioni pianificate e stabili per la presa in carico, capaci di rispondere con competenza all'avvio e alla promozione di Progetti di vita, secondo un approccio alla Qualità di Vita (QdV). Anche coloro che acquisiscono una disabilità a causa di un incidente o di una malattia degenerativa, o subiscono shock improvvisi, vivono una condizione di vulnerabilità più o meno permanente che può comportare difficoltà di adattamento.

Claudio Imprudente, nel suo ultimo libro dal titolo *Scritti Imprudenti*, apre il suo lavoro con la parola *contaminazione* che nasce, secondo lui, cito testualmente le sue parole,

dall'accostamento di due termini reali che produce come uno slittamento, un surplus di senso, richiama più concetti, senza esaurirne alcuno. Richiama, in primis, l'idea di contaminazione, la quale presuppone una compresenza,

un'esperienza comune, un esserci insieme. Non prevede, cioè, l'esclusione, ma al contrario la partecipazione, la possibilità di accesso a una condizione di "assorbimento", di acquisizione [...]. Inoltre, il neologismo richiama l'immagine dell'animazione, il secondo momento fondamentale: quello in cui, già contaminate, a loro volta le persone disabili contaminano, contribuiscono cioè all'animazione del mondo, alla determinazione dei contesti e delle situazioni. Si fanno, cioè, animatori. Poter stare nel mondo e farsi contaminare, acquisire conoscenza (in ogni senso); poter animare, produrre cultura (in ogni senso): alla realizzazione di queste due condizioni è legata un'attiva presenza delle persone disabili nella realtà sociale (p. 15).

Negli scritti di Claudio questo cammino emerge in modo deciso, e, nel suo caso, è stato possibile attraverso un percorso concreto, quotidiano, di ascolto reciproco in primo luogo, attraverso il riconoscimento. La costruzione dell'identità, se pensata come un processo, un costruito, anche culturale e sociale, apre la possibilità di riconoscere e definire le differenti varianti e nature della sua rappresentazione, nell'intreccio fra individuo e contesti che determinano non solo la sua costruzione individuale ma anche quella sociale. Da un punto di vista storico, aver assimilato e fatto coincidere la presenza di un particolare funzionamento neurobiologico atipico con l'identità, ha impedito (e ancora lo impedisce in molte circostanze) il riconoscimento e l'esercizio di altre dimensioni. La considerazione della diversità neurobiologica quale proprietà ontologicamente forte e dominante l'identità della persona con disabilità, ha comportato che tale condizione la si attribuisse solo a un problema individuale ("è lei e il suo corpo che non funzionano") negando l'esistenza di altre proprietà, ritenute deboli o in molti casi addirittura assenti (sei disabile non uomo, donna, amica, fratello, allieva... e hai una relazione con un disabile non con un compagno, amico, fratello...), a volte in modo così rigido da predeterminare e circoscrivere il destino delle persone. Le conseguenze sono note ai molti e si riferiscono ai processi di esclusione e di disuguaglianza, al rifiuto, al pregiudizio, allo stereotipo che impedisce di confrontarsi non solo con la diversità e differenza ma con la dimensione della debolezza, del limite, dei doppi volti intrinseci e trasversali all'intera umanità. L'identità non è un dato stabilito a priori. La storia delle persone con disabilità e delle loro famiglie, confermano l'esistenza di narrazioni e rappresentazioni complesse della realtà ed è in questa dimensione che gli individui,

adulti e bambini, si incontrano. Il dibattito sul tema identità e differenze, negli studi di settore, in questo momento storico è molto ricco. Un esempio di questo processo è riscontrabile attraverso l'analisi delle ricerche e riflessioni prodotte dai Critical Autism Studies che, per esempio, utilizzano il termine neuro-diversità e non disabilità proprio per discostarsi da una visione lineare che identifica la persona con la sua neuro-diversità o peculiarità.

Contesti educativi: lo spazio va pensato, organizzato, vissuto

L'eterogeneità, la valorizzazione delle differenze, dei bambini e delle bambine, dei giovani e delle giovani, il rispetto per ciascuno, in questo momento storico, mettono alla prova i contesti educativi (gli insegnanti, gli educatori e le educatrici, le famiglie) e rappresentano una sfida faticosa, di civiltà, di cultura e di politica educativa della convivenza umana. La presenza delle differenze nei contesti educativi ha sempre rappresentato un valore fondativo del processo di insegnamento-apprendimento. Questo principio, nel corso della storia, è stato praticato e generalizzato nel sistema di educazione e istruzione italiano, offrendo, a tutti, la possibilità di poter accedere ai sistemi di formazione superiore.

Volendo proseguire secondo questo approccio, può essere utile riflettere su quanto l'apprendimento sia connesso in gran parte alle relazioni che si instaurano con le persone, con le proposte educative, con il luogo e nel momento in cui si svolgono.

L'idea di usare il contesto / ambiente come elemento chiave del processo didattico si ispira al lavoro di Sir Patrick Geddes (1854-1932) – urbanista, biologo e sociologo scozzese noto per le sue idee progressiste –, che ha sviluppato il famoso concetto “pensa globalmente, agisci localmente”. Geddes proponeva inoltre un approccio didattico che coinvolgesse “le mani, il cuore e la testa” (Beames, Higgins, Nicol 2012). Quando si utilizza l'espressione “contesto educativo”, secondo l'approccio dell'educazione inclusiva, ci si riferisce non solo all'ambiente fisico, ma anche all'organizzazione e al coordinamento tra i diversi attori sia interni sia esterni, alla progettazione di proposte, percorsi, curricula disciplinari inclusivi e alla creazione di un buon clima. Per contesto si intende un ambiente nel quale si possano sperimentare relazioni che creano ponti fra bambini e bambine, fra saperi, fra generazioni. Si tratta di pensare,

pianificare, organizzare proposte, anche specifiche, anche differenziate, all'interno delle quali ognuno si senta di poter appartenere e si riconosca. Tale pensiero corrisponde a un'“idea di spazio e di adulto che si fa prossimo e si rende accessibile”, che pone fiducia nelle competenze dei bambini e nel farlo permettere agli adulti di evolvere nelle loro riflessioni. Lo spazio-ambiente-contesto se pensato, vissuto, sperimentato possiede un ampio potere relazionale poiché può favorire il raccordo fra abilità personali, linguaggi, mediatori, favorendo una configurazione contestuale ampia al cui interno sono contemplate molteplici differenze. In riferimento alla progettazione degli ambienti, ineludibile è il richiamo alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) che individua nell'accessibilità un'alternativa a prospettive divisive (luoghi speciali, classi speciali ecc.) o assimilatorie (di una parte rispetto a un'altra) per consentire a ogni individuo di trovare spazio e cittadinanza all'interno del contesto sociale in un mondo a misura di ciascuno (Di Barbora, Fedeli, 2023). In campo educativo diventa quindi fondamentale strutturare contesti e favorire opportunità di apprendimento che stimolino l'interesse, la curiosità e la partecipazione in ambienti eterogenei, rispettando lo sviluppo peculiare di ciascuno all'interno di uno sfondo, capace, dunque, di integrare le differenze.

Da oltre 50 anni, la cultura dell'infanzia e la conseguente architettura progettuale dei servizi educativi sottendono una visione globale, ecologica, naturale del bambino e della famiglia ponendo particolare attenzione al progetto pedagogico e all'accessibilità dei contesti secondo l'attuale prospettiva della progettazione universale per l'apprendimento (UDL) (Ghedin, 2017; Savia, 2018; Malaguti, 2023). L'ambiente, come sosteneva Malaguzzi (2024), è da considerarsi come *il terzo educatore* considerando la qualità degli spazi al pari dei processi di apprendimento. I contesti non sono mai neutri. Essi sono da considerarsi quali mediatori di relazioni e devono essere progettati per garantire a tutti i bambini e agli educatori di sentirsi a loro agio e poter sviluppare il piacere di sperimentare insieme. Nell'ambito della variabilità interindividuale dei processi di apprendimento, l'approccio alla progettazione universale per l'apprendimento (UDL) individua tre principali reti neurali interconnesse (CAST, 2018) (Rose e Meyer, 2002):

- le *reti affettive*, il “perché” nell'apprendimento, situate nella parte centrale del cervello, relative al significato personale che il soggetto attribuisce alle informazioni elaborate;

- *le reti di riconoscimento*, il “cosa” nell'apprendimento, relativa alla componente percettiva, all'acquisizione delle informazioni e alla loro elaborazione;
- *le reti strategiche*, il “come” nell'apprendimento, relative all'organizzazione e all'applicazione delle conoscenze (Malaguti, Augenti, Pastor, 2023).

La logica inclusiva implica cambiamenti radicali nella struttura organizzativa, didattica e educativa. Essa apre a un'idea di accessibilità all'esperienza affettiva, relazionale, sociale, culturale, educativa che in modo che ogni persona possa accedere alla vita scolastica, sociale, culturale e lavorativa in modo il più possibile attivo, autonomo e autodeterminato.

Conclusioni

Loretta Lega,¹ presidente del Centro Studi Giancarlo Cerini, scrive: “Una idea può andare a buon fine solo se diventa patrimonio di tutti, o perlomeno di tanti”.² La metafora della “ballata popolare” a lui (Cerini) molto cara è diventata di patrimonio pubblico.³ L'idea di inclusione accostata a quella di accessibilità e partecipazione, in contesti eterogeni, è patrimonio di tutti? La sua cornice è chiara?

Sussistono molte zone d'ombra ma anche punti fermi che, nel corso della storia, hanno caratterizzato l'impegno profuso da molti (persone con disabilità, amici, genitori, educatori, insegnanti, politici, dirigenti, pedagogisti, neuropsichiatri, psicologi, associazioni) per dare piena dignità e diritti alle persone con disabilità, con bisogni educativi speciali, in condizioni di fragilità.

¹ Lega (2025). La pubblicazione è liberamente scaricabile dal sito <https://www.gessetticolorati.it/wordpress/>

² Parole di G. Cerini espresse il 31 marzo 2021 in occasione della presentazione delle *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. La metafora si trova in Cerini G. (2006). *Se la riforma fosse una ballata popolare. Strategie e tattiche per l'innovazione nella scuola*, Homeless Book, Faenza. La pubblicazione è liberamente scaricabile dal sito <https://www.gessetticolorati.it/wordpress/>

³ Parole di G. Cerini espresse il 31 marzo 2021 in occasione della presentazione delle *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

Un'idea, afferma Cerini, deve diventare narrazione a più mani, ove anche gli ascoltatori possono diventare narratori, ove i ruoli si intrecciano e si scambiano, in una impresa corale, che viene dunque sentita come propria.⁴

La predisposizione di dispositivi pedagogici progettati, pensati, organizzati, pianificati per caratterizzare gli spazi all'aperto secondo la prospettiva dell'accessibilità e della partecipazione divengono bussole per orientare l'azione trasformativa tesa a promuovere accoglienza e benessere.

Riferimenti bibliografici

- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Besio, S., & Caldin, R. (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Guerini Scientifica.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Mondadori.
- De Angelis, B. (a cura di). (2025). *Ambienti flessibili, creatività, inclusione ecologia reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Edizioni Roma3.
- Di Barbora, E., & Fedeli, D. (2023). "Learning environments and accessibility between barriers and facilitators: An empirical research on space as a third educator". In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 90-98 (<https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-09>).
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). "Universal Design for Learning to value differences: An explorative research considering teachers' perceptions". In *Italian Journal of Educational Research*, 18, 145-162.
- Imprudente, C. (2024). *Scritti imprudenti. Idee e riflessioni intorno alla disabilità*. Edizioni la Meridiana.
- Lega, L. (2025). "In tanti sognano ancora una 'ballata popolare'". In R. Palermo (a cura di), *Nuove indicazioni 2025. Riflessioni critiche a più mani*. Edizioni Gessetti Colorati.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Pedagogia speciale, resilienza e intersezioni*. Aras Edizioni.
- Malaguti, E. (2023). "Quasi adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della pe-

⁴ *Ibidem*.

- dagogia speciale e didattica speciale”. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), 5-32.
- Malaguti, E., Augenti, M. A., & Pastor, C. A. (2023). “Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. La progettazione di un curriculum inclusivo: linee di ricerca in Spagna e in Italia”. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 8-36. (<https://doi.org/10.14605/ISS2232301>).
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. (<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20pdf>).
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101–118.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Il Mulino.
- United Nations. (2006). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (<https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>).
- United Nations. (2015a). *Agenda 2030, SDGs – Sustainable Development Goals* (<https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html>).

Il potere educativo della partecipazione nel progettare

Stefania Bertolini

[...] Non più ottico ma spacciatore di lenti per improvvisare occhi contenti,
perché le pupille abituate a copiare inventino i mondi sui quali guardare
(Fabrizio De André, *Un ottico*¹)

Il processo con cui si è sviluppato il Corso di Alta Formazione (CAF) raccontato in questo volume è stato accompagnato da stimoli, suggestioni e riflessioni che hanno permesso, nel gruppo, lo sviluppo dell'importanza concreta dei processi partecipativi quando si pensa alla progettazione di spazi inclusivi all'aperto. La gradualità (seppur in un tempo limitato) e il mettersi in gioco nel confronto tra linguaggi e approcci in partenza divergenti sono stati gli "ingredienti" fondamentali.

Il valore di una progettazione partecipata da un punto di vista "educativamente inclusivo", a mio avviso raramente esplicitato nella letteratura, viene ben reso dai versi con cui inizia una poesia di Emily Dickinson, *Abitare la possibilità* (1997). In qualche modo la poetessa ci invita a contemplare quello che non c'è, ma si mostra nella forma di un possibile, di una possibilità. Come se il nostro sguardo dovesse vagare in un andirivieni di richiami percettivi per sconfinare oltre le regole, oltre i confini spaziali e temporali per avere una vera esperienza del possibile. E non è questo che avviene quando come educatori, insegnanti, genitori immaginiamo come potrebbe essere il

¹ Dall'album: *Non al denaro non all'amore né al cielo*, 1971

giardino di quella scuola affinché sia un vero luogo di apprendimento esperienziale per tutti? Di fatto immaginiamo, ci *gettiamo avanti* (progettare viene dal latino *proicere*, “gettato avanti”), compiendo un atto creativo “di decostruzione del noto e del già-dato e uno di ricostruzione in termini di fattibilità” (Balduzzi, 2007, pp. 161-167), dando una possibilità al luogo e alle relazioni che lì possono nascere. Inoltre, il processo della sua realizzazione porta a una scelta educativa che, come ci ricorda Piero Bertolini (Bertolini, 1988, pp. 134-153), si situa nel presente, nel “qui e ora”, nell'impossibilità di tornare indietro.

Anche l'assunto condiviso da chi da tempo si occupa di processi partecipativi ci ricorda che vale la pena aprire un processo partecipativo solo se si è disposti a lasciarsi sorprendere (Bobbio, 2005), perché quando si partecipa, si prende parte a qualche cosa che mette in gioco diverse visioni e diversi linguaggi, la creatività è stimolata ed è facile veder nascere un'idea o una nuova visione inaspettata che diventa una scintilla, una possibilità.

Quando vogliamo portare avanti la progettazione partecipata di uno spazio all'aperto, di un luogo che abbia una forte connotazione educativa, in grado di includere tutti e ciascuno, occorre essere consapevoli che progettare e partecipare sono occasioni in cui ogni soggetto coinvolto può esercitare il sogno, la fantasia e l'apertura, mettendo in gioco la propria dimensione cognitiva, quella affettiva e corporea. Occorre coinvolgere sia indirettamente sia direttamente chi “abita” quel luogo e, quando parliamo di spazi scolastici, coinvolgere direttamente bambine, bambini, ragazze e ragazzi che vivono quello specifico giardino è imprescindibile. Come sappiamo ogni luogo ci parla, parla con e attraverso chi lo vive, lo abita quotidianamente e quello che ci racconta non è mai scontato.

Per questo, definire a priori un percorso generale valido per ogni processo partecipativo diventa impossibile, proprio per la rilevanza della specificità di ogni situazione locale. La riflessione che sta quindi alla base del processo partecipativo deve partire dalle prime risposte a domande come: chi sono i protagonisti di quello spazio? Con quale linguaggio si relazionano con quel luogo? Che senso dovrebbe essere dato a questa esperienza? Cosa ci si aspetta in termini di partecipazione e di risposta? Di qui l'importanza di adottare, sul piano metodologico e didattico, la domanda legittima (Armellini, 1994), quella di cui non si conosce la risposta, e farlo mantenendo un atteggiamento attento e aperto a quello che chi “abita” quel luogo possa offrire.

Partecipazione come processo generativo

Negli anni, soprattutto in seguito alla pubblicazione nel 2001 dall'Ue del Libro bianco sulla Governance,² si sono sviluppate anche in Italia molte esperienze, manuali e strumenti nei più diversi campi, prevalentemente legati alle istituzioni. Nel libro sono evidenziati cinque principi da rispettare per attivare un processo partecipativo: l'apertura all'ascolto di tutti i cittadini; il coinvolgimento di tutti i portatori di interesse; la responsabilità nel non disattendere il processo; l'efficacia e la coerenza, proponendo di aggiungere a questi anche la legittimità democratica e la sussidiarietà. Seguendo queste indicazioni, la Regione Emilia-Romagna, prima tra le altre, ha deliberato una Legge regionale nel 2010, rivista più volte fino all'ultima del 2018.³ Legge che consente il finanziamento agli enti locali per la realizzazione di processi partecipativi finalizzati a una specifica policy/azione nei propri territori. Il processo prevede una suddivisione in fasi, l'applicazione di metodi e di professionalità dedicate ed è soggetto a modifiche durante lo svolgimento dovute all'ingresso in scena di nuovi attori. Le fasi si distinguono in:

- *valutazione ex ante* che prevede la verifica della fattibilità dell'avvio di un processo in quel contesto, valutando la policy, i conflitti, le risorse, i vincoli e i soggetti da coinvolgere e il rischio di eventuale disattesa della comunità coinvolta;
- *formulazione dell'agenda* dove viene definito l'obiettivo, il target, la rappresentatività;
- *progettazione del percorso* dove vengono anche definite le modalità con cui coinvolgere gli attori locali e si valutano le azioni più efficaci da intraprendere e la scala di possibile intervento;
- *fase diagnostica* necessaria per analizzare il contesto in modo partecipativo, considerando anche la logistica e la tempistica e dove definire metodi e strumenti in base al contesto;
- *fase deliberativa* dove si procede a verificare la fattibilità dell'azione e la valutazione in itinere del processo. Al termine di questa fase viene delibe-

² Comunicazione della Commissione, del 25 luglio 2001, "Governance europea - Un libro bianco" [COM(2001) 428 def., Gazzetta ufficiale C 287 del 12.10.2001].

³ Si veda il sito: <https://partecipazione.regione.emilia-romagna.it/la-legge-e-il-bando/legge-regionale-partecipazione>

rato un documento di indirizzo con una serie di raccomandazioni di cui tenere conto nel momento in cui viene realizzata quella specifica azione;

- *valutazione ex post* che permette una valutazione del processo partecipativo realizzato e non della specifica policy/azione per la quale si è realizzato il processo partecipativo.

I benefici che un processo partecipativo può portare dal punto di vista della Regione sono: migliorare la qualità della policy stessa; responsabilizzare i cittadini nell'attuazione di scelte condivise; attivare la cittadinanza nella collaborazione con gli enti locali attraverso strumenti di amministrazione condivisa.

Dalle prime esperienze degli enti locali nasce, nel 2014, la Carta della Partecipazione, aggiornata nel 2024⁴ con 12 principi intesi come valori che orientano la qualità della partecipazione.

Chi si è cimentato in un processo partecipativo consapevolmente, indipendentemente dall'obiettivo che si era posto e dal suo risultato finale, e ha sperimentato un coinvolgimento attivo, porta con sé un rafforzamento delle proprie capacità, un aumento dell'autostima e della fiducia in sé e nel proprio agire perché, a prescindere dal grado di coinvolgimento, ciò che può attivare dinamiche di empowerment è il senso di inclusione (Bergold, Thomas, 2012). Inoltre, le persone che partecipano a questo tipo di esperienza ne escono rafforzate non solo a livello di autostima e di senso di auto-efficacia, ma anche rispetto ad abilità e capacità acquisite. I partecipanti possono acquisire o rafforzare le loro competenze linguistiche, in forma orale o scritta, le loro capacità espositive o di utilizzo dei mezzi informatici, oltre alla capacità di lavorare insieme ad altri. Ancora, aspetto non secondario, essi possono vedere miglioramenti nelle capacità relazionali (Bertozzi, 2007). Lo scambio con altre persone che condividono situazioni simili permette l'apprendimento di

⁴ L'aggiornamento della Carta è avvenuto a seguito di un ampio percorso partecipativo promosso dall'Associazione Italiana per la Partecipazione Pubblica AIP2, in collaborazione con ActionAid, Cittadinanzattiva, l'Associazione Internazionale dei Facilitatori IAF Italia, l'Istituto Nazionale di Urbanistica INU, le regioni Emilia-Romagna, Puglia e Toscana, il Dipartimento Funzione Pubblica Open Gov. La nuova Carta della Partecipazione Pubblica è stata presentata a Bologna il 14 settembre 2024. Per maggiori approfondimenti si rimanda al capitolo "Ambienti educativi a cielo aperto: direzioni di senso e pratiche di progettazione" scritto da Lucia Lancerin.

nuove strategie e l'acquisizione di nuove conoscenze ed elementi fino ad allora sconosciuti sul tema oggetto del processo partecipativo.

Ricollegandomi con quanto espresso all'inizio del capitolo, per mettere a frutto il potenziale generativo della partecipazione occorre un'interazione di linguaggi, di vissuti e conoscenze differenti, ma c'è sempre bisogno di un contesto, di un luogo, di un progetto operativo (che porti un valore aggiunto a tutti). Solo così il processo partecipativo può non solo costruire un significato condiviso per ciascun attore coinvolto di quel luogo o di quel Piano/ Accordo, ma anche dare vero senso al processo partecipativo attuato. Un progetto a cui collaborare quindi è fondamentale per definire l'ambito di azione comune e costruire un'identità all'interno del terreno comune definito dal progetto stesso, nel quale si rende esplicita la volontà di collaborazione dei partecipanti.

Sappiamo tutti che la cooperazione per la costruzione di progetti condivisi può e deve portare benefici a tutti i soggetti coinvolti, ma un conto è saperlo e un altro è sperimentarne le fatiche, le delusioni e i tranelli.

Progettazione partecipata come processo educativo

La progettazione partecipata è un processo complesso che si articola in azioni volte a coinvolgere i cittadini per definire a livello locale politiche e progetti in ambito sociale, architettonico/urbanistico e ambientale ed è senza dubbio, come ci ricorda Raymond Lorenzo, un processo educativo dove ognuno mette in gioco le proprie competenze interagendo con altre persone e dove può crescere il senso di comunità e lo spirito di appartenenza a un luogo e un territorio (Lorenzo, 2000). Chi frequenta abitualmente quel luogo non è più soggetto passivo e la presa in carico dei problemi si intreccia con le caratteristiche che vorrebbe assumesse nel tempo.

Non è infatti un caso che la letteratura rimandi le radici della progettazione partecipata a due filoni di ricerca: la ricerca-azione (Lewin, 1946) e l'empowerment "pedagogico" (Freire, 1971).

Lewin affermò che "nessuna azione è senza ricerca e nessuna ricerca è senza azione" (Marrow, 1997, p. 223). La paternità della prima Action Research sembra possa essere attribuita a Kurt Lewin che vedeva la ricerca come una sorta di forma di conoscenza e allo stesso tempo di trasformazione della

realtà, in modo che l'oggetto di studio diventi un soggetto attivo e partecipante. Torniamo ancora all'idea che un luogo ci parla, non è asettico, non è indifferente, e torniamo all'importanza della relazione che si instaura con esso da chi lo frequenta e utilizza. Una ricerca che è di fatto una sperimentazione nella vita reale, portata avanti attraverso l'analisi di ciò che accade e si sviluppa nelle relazioni con e tra gli attori all'interno della ricerca stessa.

In campo pedagogico l'empowerment ha costituito uno dei valori fondamentali per lo sviluppo della pedagogia degli adulti, nella quale l'apprendimento è concepito come un processo che dura tutta la vita, di cui ogni persona è responsabile e al quale partecipa attivamente in un rapporto di reciprocità con il formatore. In questo campo il riferimento più rilevante si deve all'opera rivoluzionaria di Paulo Freire, con la *Pedagogia degli oppressi*, dove l'alfabetizzazione era basata sul dialogo e l'azione, mirando all'emancipazione delle fasce più povere della società attraverso la presa di coscienza e la responsabilità.

Per chi è educatore (e non solo fa l'educatore) tutto questo può essere riassunto *nell'apprendere dall'esperienza* (Bion, 1962), essendo consapevole che solo attraverso esperienze di natura corporea, viva e materiale è possibile sviluppare una vera capacità di *pensare i pensieri* e includere punti di vista diversi dai nostri. Quello che credo accomuni tutte le persone (piccole e grandi) che in qualche modo si mettano alla prova in un percorso di progettazione partecipata è una "voglia di rompere" e riattivare una realtà che non fa più star bene e che si vorrebbe cambiare.

In ogni progettazione partecipata è piuttosto normale che ci possano essere diversi livelli di partecipazione ed è sempre opportuno analizzare il contesto in modo da avere il più chiaro possibile quale potrebbe essere il coinvolgimento dei soggetti interessati, quel coinvolgimento che permette l'attivazione di un sentimento di appartenenza a una comunità e che genera sicurezza emotiva. Un suggerimento ci viene da Jo Aldridge con la scala definita dall'autrice *Participatory Model*. La scala ha lo scopo di fornire sia ai ricercatori sia agli operatori sociali uno schema che permetta di orientarsi nel complesso mondo della partecipazione tenendo conto di diversi fattori: ambito di ricerca; vincoli, limiti e opportunità del contesto; disponibilità dei soggetti coinvolti e loro caratteristiche; possibilità economiche e visione; tempo ecc. Nella scala troviamo quattro possibili livelli di partecipazione. Nel primo livello le persone toccate dal tema d'indagine sono considerate

per lo più una sorta di oggetto di studio e il loro ruolo è passivo. I processi che rientrano in questa prima categoria solitamente limitano la possibilità di un reale cambiamento sociale a fronte dei risultati emersi ed escludono il raggiungimento di soggetti vulnerabili o emarginati (Aldridge, 2015). Nel secondo livello le persone coinvolte o toccate dal processo sono viste come soggetti, anche se non ancora attori protagonisti. In questo caso generalmente emergono risultati, ma questi non sono conseguenza di un coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e vi è il rischio che i reali bisogni siano mal interpretati o percepiti. Nel terzo livello le persone interessate sono incluse nel processo come co-ricercatori con una relazione alla pari e i soggetti vulnerabili ed emarginati sono inclusi, coinvolti e ascoltati. Secondo Aldridge però c'è il rischio che in questi casi la voce dei partecipanti non abbia la giusta priorità su quella dei professionisti. Il grado massimo di partecipazione, il quarto livello, si può facilmente trovare quando il processo è portato avanti interamente da persone coinvolte direttamente nel tema d'indagine e il cambiamento diviene lo scopo prioritario della ricerca.

Dal punto di vista educativo, in riferimento a spazi inclusivi all'aperto (giardini scolastici, di prossimità e non solo), il quarto livello indicato della scala pare quello sempre auspicabile, che può portare a un cambiamento non solo negli arredi, ma soprattutto nelle modalità con cui da quel momento lo spazio potrà essere "abitato". In questo senso ci sono strumenti che aiutano più di altri la partecipazione, ma ci sono principi a cui occorre sempre fare attenzione. Tenere cioè presente che ognuno ha non solo propri linguaggi e competenze (e quando parliamo di giardini scolastici queste vanno nella direzione delle bambine e dei bambini e sappiamo quanto le visioni nei loro confronti possano essere differenti), ha anche proprie priorità, e ci vuole onestà, trasparenza perché tutti i portatori di interesse per quello specifico luogo abbiano voce e possano collaborare. Sicuramente si collabora meglio quando il clima e l'ambiente sono accoglienti e inclusivi, confortevoli e non privi di una leggerezza intelligente; ma ci vogliono anche regole condivise e una condivisione chiara delle responsabilità per poter riuscire a rispettare questi principi.

Soprattutto quando il luogo della progettazione partecipata è il giardino scolastico coinvolgere i bambini e le bambine che lo frequentano quotidianamente credo che sia imprescindibile. E le modalità, qualunque esse siano, devono prevedere:

- *l'Ascolto attivo*. Inteso sia nel predisporre e predisporre a un ascolto capace di attivare con domande legittime (Armellini, 1994), sia come modalità osservativa delle dinamiche messe in atto dalle relazioni di bambine e bambine in quello specifico giardino. Accettare e valorizzare flessibilità e imprevisto e anche cambi di direzione del processo stesso;
- *la Condivisione del pensiero*. Con un atteggiamento di apertura verso quello che può mettere in crisi le convinzioni più radicate, è necessario soprattutto non anticipare quei bambini che, attraverso tortuose strade di pensiero, sembra facciano perdere tempo (quindi grande flessibilità);
- *l'Azione*. L'operato dei bambini va riconosciuto, anche pubblicamente, per riconoscergli incisività e qualità di cittadino di oggi e non solo di domani perché, come sottolinea Luigina Mortari, "l'agire politico non consiste solo nel 'fare' cose, ma anche nel 'dire' cose, perché si agisce non solo con le azioni ma anche con le parole" (Mortari, 2004, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Aldridge, J. (2015). *Participatory research*. Bristol Policy Press.
- Armellini, G. (1994). "Inventare la letteratura: le 'domande legittime' e l'imprevisto nell'educazione letteraria". In P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica* (pp. 239–262). La Nuova Italia.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). "Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion". In *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 30 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304>).
- Bertozzi, R. (2007). "La ricerca partecipata di Save the Children con i minori migranti". In *Minori al lavoro. Il caso dei minori migranti* (pp. 117-176). Ediesse Editore.
- Bion, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Armando Editore. (Edizione italiana: 1972)
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2019). "Socializzazione e apprendimento". In *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento* (pp. 139-143). Il Mulino.
- Dickinson, E. (1997). *Tutte le poesie* (M. Bulgheroni, a cura di). Mondadori.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Jacobs, J. (2009). *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*. Piccola Biblioteca Einaudi.

- Lorenzo, R. (2000). *In città ci abito anch'io. Guida ad una progettazione urbana attenta alle esigenze dei bambini fino a... 80 anni*. Guerra Edizioni.
- Malavasi, L. (2013). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Marrow, A. J. (1997). *Kurt Lewin*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (a cura di). (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Editoriale Sometti.
- Selmi, G., & Bolzoni, M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica* (2ª ed.). Il Mulino.
- Sobel, D. (2017). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Nature and Culture. Edizione online.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Laterza.

Sguardi e possibilità

Ambienti educativi a cielo aperto

Direzioni di senso e pratiche di progettazione

Lucia Lancerin

La progettazione di ambienti educativi a cielo aperto rappresenta un'opportunità unica per integrare l'educazione con l'ambiente naturale, favorendo l'apprendimento, la socializzazione e il benessere di tutti gli utenti, indipendentemente dalle loro abilità o background. In questo contesto, la promozione di spazi inclusivi diventa cruciale per garantire che ogni individuo possa usufruire appieno delle risorse offerte.

Spazio pubblico e verde urbanistico

Lo spazio pubblico e le aree urbanistiche con destinazione d'uso a verde hanno un ruolo centrale nella creazione di comunità inclusive. Spesso in Italia le aree verdi sono ritagli di risulta tra aree con diverse destinazioni d'uso, oppure sono grandissime aree riservate alle attività delle società sportive e non utilizzabili per il gioco dei bambini. Per questo è necessario regolamentare la tipologia di verde urbanistico riservandone una quota specifica per la realizzazione di campi gioco per bambini, in particolare vicino alle scuole e alle aree residenziali sprovviste. Per esempio, la legislazione della provincia di Bolzano in Alto Adige, promossa dall'associazione VKE – Associazione campi gioco e ricreazione di Bolzano, con il Decreto del Presidente della giunta provinciale n. 26 del 21 luglio 1981 ha identificato i parametri urbanistici specifici per gli spazi verdi dedicati al gioco (Dichgans, Werth, 1999).

Gli spazi pubblici sono un elemento chiave del benessere individuale e sociale, luoghi di vita collettiva delle comunità, espressione della diversità del

loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità, in linea con quanto espresso dalla Convenzione Europea del Paesaggio. Tali spazi non solo devono essere fruibili, ma devono anche essere vissuti come luoghi di aggregazione e socializzazione. È fondamentale considerare la composizione etnica e culturale della comunità locale, creando opportunità di dialogo e apprendimento reciproco (Garau, Lancerin, Sepe, 2015).

All'interno dei parchi cittadini, spesso, si trovano parchi giochi per bambini. L'aspetto ludico, molto importante per la sua funzione educativa, è infatti un diritto sancito dalla Convenzione ONU per i diritti dell'infanzia.

Universal Design

La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, all'articolo 2 definisce l'Universal Design, ovvero la progettazione universale, "la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La 'progettazione universale' non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari". Sono sette i principi dell'Universal Design, linee guida fondamentali anche per spazi e progetti educativi, che si propongono di rendere gli spazi accessibili a tutti, rispettando la diversità delle esigenze umane:

1. equità d'uso: gli spazi devono essere utilizzabili da tutti senza necessità di adattamenti specifici;
2. flessibilità d'uso: i luoghi devono permettere diverse modalità di utilizzo;
3. semplicità e intuitività: la progettazione deve essere facile da comprendere;
4. percettibilità dell'informazione: le informazioni devono essere accessibili a tutti i sensi;
5. tolleranza all'errore: ridurre il rischio di incidenti è essenziale per garantire la sicurezza;
6. basso sforzo fisico: gli spazi devono essere fruibili senza sforzi eccessivi;
7. misure e spazi adeguati all'uso: devono essere progettati per accogliere utenti con esigenze diverse.

Questi principi devono essere integrati nella progettazione di spazi educativi all'aperto, come cortili scolastici, parchi giochi e orti didattici, per

assicurare che tutti possano partecipare attivamente e godere di un ambiente favorevole all'apprendimento.

La parola chiave è adattabilità che va considerata in una doppia direzione: da una parte è l'ambiente che va adattato alla persona e dunque occorre eliminare ogni barriera possibile, dall'altra è la persona che, tramite l'adozione e la personalizzazione di ausili, si adatta all'ambiente. Nell'ottica di garantire a tutti la fruibilità della natura, perché è proprio questa fruibilità, come affermato nella Dichiarazione di Norcia, che assicura lo sviluppo della personalità e una migliore qualità della vita.

Progettazione partecipata

Lo spazio educativo a cielo aperto può essere un'occasione preziosa di crescita sociale se viene realizzata tramite pratiche di progettazione partecipata, coinvolgendo attivamente la comunità nel processo di creazione degli spazi e valorizzando la progettazione condivisa Vs la progettazione calata dall'alto dalle amministrazioni, spesso realizzata gratuitamente dalle ditte produttrici di giochi e arredi urbani, svilendo di fatto il valore sociale del progetto.

La Carta della Partecipazione 2.0¹ che può essere considerata una “guida” per orientare la qualità della partecipazione e guidarne le azioni, è composta da 6 valori e da 6 principi. Se tutti presenti e condivisi sia dai promotori sia dalla comunità di riferimento, possono garantire un processo partecipativo realmente inclusivo ed efficace. Partecipazione che produce empowerment e senso di responsabilità in tutti gli attori coinvolti.

¹ La Carta della Partecipazione, nata nel 2014, è stata aggiornata nel 2024 a seguito di un ampio percorso partecipativo promosso dall'Associazione Italiana per la Partecipazione Pubblica AIP2, in collaborazione con ActionAid, Cittadinanzattiva, l'Associazione Internazionale dei Facilitatori IAF Italia, l'Istituto Nazionale di Urbanistica INU, le regioni Emilia-Romagna, Puglia e Toscana, il Dipartimento Funzione Pubblica Open Gov. Il percorso ha coinvolto oltre 300 rappresentanti di Ministeri, Regioni, Enti locali, organizzazioni della società civile (OSC) impegnate sul tema della partecipazione, ma anche giovani e semplici utenti della piattaforma Hub partecipazione. https://partecipa.gov.it/assemblies/qualita-della-partecipazione-pubblica/f/344/?assembly_slug=qualita-della-partecipazione-pubblica&component_id=344&locale=it



Valori che orientano la qualità

1. **Inclusione. La diversità è ricchezza.** Può definirsi “di qualità” il processo partecipativo che raggiunge e accoglie chiunque abbia interesse a portare un contributo sull’argomento in questione, sia che si esprima in rappresentanza di gruppi organizzati sia che si tratti di una persona singola. Il processo deve essere accessibile in termini di tempi, spazi e linguaggio utilizzato, dando possibilità di espressione, ascolto e riflessione ad ogni persona, a prescindere da istruzione, cultura, genere, livello sociale, età o condizioni di salute.
2. **Trasparenza. Tutto chiaro e accessibile.** Un processo partecipativo acquisisce il valore della trasparenza quando, in forma esaustiva ma semplice, mette a disposizione della comunità: ogni elemento conoscitivo rilevante in merito all’oggetto della scelta pubblica; il contesto in cui essa si colloca; gli obiettivi, le regole e gli esiti progressivi del processo stesso. A garanzia di questa trasparenza, ogni attore del processo si assume l’impegno a contribuire alla produzione collettiva di apprendimento in modo responsabile, condividendo solo informazioni provenienti da fonti verificabili.
3. **Equità. Parità e responsabilità.** Creare le condizioni ottimali per un processo partecipativo che dia a tutte le persone coinvolte la possibilità di portare il loro contributo, con l’obiettivo di ricomporre disuguaglianze e squilibri di potere, è il presupposto per raggiungere un ulteriore fondamentale valore nel percorso: l’equità. Il processo deve puntare a garantire equilibrio tra i diversi punti di vista, salvaguardare le pari opportunità

generazionali e di genere, con un alto senso di responsabilità verso le persone, gli esseri viventi, il pianeta e le generazioni future.

4. **Cooperazione. Insieme è meglio.** Promuovere la collaborazione tra tutte le parti coinvolte verso un obiettivo comune, in un'ottica di co-creazione, reciprocità e corresponsabilizzazione, garantisce che il processo partecipativo si sviluppi su un piano coerente e in linea con tutti i principi della o tra tutte le componenti della comunità coinvolta, per il bene comune.
5. **Efficacia. Creare cambiamento.** Riconoscere che le opinioni, i saperi e le esperienze delle persone, a diverse scale territoriali, accrescono la qualità delle politiche pubbliche e generano empowerment e impatti positivi per la società, determina la ricchezza di un percorso di partecipazione. Per garantire efficacia e incisività, il processo partecipativo deve concentrarsi su questioni di rilevanza condivisa e puntare a realizzare cambiamento.
6. **Fiducia. Coltivare relazioni.** In un processo partecipativo, la trasparenza e il rispetto tra le persone, in linea con le regole condivise con le parti coinvolte, assicurano la legittimazione delle diverse idee e il riconoscimento dei ruoli, generando fiducia reciproca. Per mantenere questa fiducia nel tempo, è fondamentale che gli impegni presi al termine del processo siano attuati, con responsabilità condivisa.

Principi che guidano l'azione

7. **Coinvolgere. Ogni voce conta.** Un processo partecipativo di qualità si prende cura di identificare, andare a cercare e avvicinare attivamente tutti i soggetti che possono arricchire il confronto portando un diverso punto di vista, coinvolgendoli nell'analisi delle problematiche, nella soluzione di problemi e nell'assunzione di decisioni. Il coinvolgimento della comunità deve essere attivato nelle diverse fasi, dalla programmazione e progettazione, all'attuazione, al monitoraggio e valutazione nel tempo.
8. **Informare. Per accrescere i saperi.** In un processo partecipativo di valore, si deve puntare a superare le asimmetrie informative e a creare uno scambio di saperi paritario tra tutti i soggetti coinvolti. Seguendo questo principio, il processo partecipativo sarà accompagnato da un'attività di comunicazione tempestiva e continuativa, che metta in assidua relazione l'intera comunità, stimolata a partecipare e a condividere ogni elemento

conoscitivo di rilievo, così come ogni contributo che emerga dalle diverse fasi del confronto. L'informazione deve essere fornita in forma trasparente, comprensibile e accessibile a tutte le persone e in tutte le fasi del processo.

9. **Facilitare. Ampliare e garantire il confronto.** Uno dei principi fondamentali della partecipazione è la valorizzazione di tutte le istanze e di tutti i punti di vista, per far emergere posizioni differenti, favorendo conoscenza reciproca, tra ascolto e confronto. Favorire questo scambio permette di accogliere e gestire il conflitto come generatore di cambiamento, grazie all'attività di persone terze, competenti ed esperte, con un ruolo riconosciuto a garanzia del processo. La facilitazione deve essere imparziale, equivicina alle diverse posizioni, orientata sì alla concretezza ma anche attenta alle esigenze delle future generazioni e degli ecosistemi.
10. **Co-creare. Generare quel che ancora non c'è.** Valorizzare i talenti individuali nella ricerca di scelte condivise, per costruire progetti, con risorse, tempi e modalità rispettose delle singole esigenze, trasforma la partecipazione in intelligenza collettiva. Progettare il processo partecipativo con cura ma anche con flessibilità, utilizzando metodologie che facilitino il dialogo e promuovano la creatività, in presenza e da remoto, permette di andare oltre la semplice sommatoria delle opinioni individuali, attivando la capacità di comprendere e rispondere alle aspettative comuni, nella direzione dell'interesse generale.
11. **Valutare. Misurare per migliorare.** La valutazione nelle diverse fasi di un processo partecipativo (ex-ante, in itinere ed ex-post) è essenziale per orientare le azioni e valorizzare il percorso svolto, i risultati ottenuti (anche se diversi dalle aspettative iniziali) e gli impatti generati. Le valutazioni devono essere condotte utilizzando metodologie adeguate, metriche e indicatori comuni, coinvolgendo chi partecipa, anche chi promuove e facilita il processo. I risultati devono essere resi pubblici e comprensibili, promuovendo un miglioramento continuo.
12. **Render conto. Restituire gli esiti nel tempo.** Un approccio partecipativo responsabile restituisce gli esiti raggiunti durante tutte le fasi del percorso, rendendoli pubblici con tempestività, responsabilità e trasparenza, valorizzando gli impatti e il valore aggiunto della partecipazione. Per rafforzare la fiducia e la credibilità nel processo di co-creazione, tutte le parti coinvolte rendono conto dell'attuazione degli impegni presi nel tempo, motivando eventuali variazioni.

Coordinate per le pratiche di progettazione

Un parco giochi accessibile è un parco che consente a tutti i piccoli di giocare insieme, di essere non spettatori passivi, ma protagonisti del gioco con quello che viene denominato il “diritto al proprio bernoccolo”. Deve essere uno spazio bello e progettato per l’integrazione con grande attenzione non solo ai giochi ma alla pavimentazione per raggiungerli e muoversi liberamente. I giochi dovranno essere sicuri, colorati e raggiungibili facilmente dagli educatori (attenzione agli scivoli nei tuboni dove possono sorgere situazioni di panico) ma anche divertenti e “sfidanti”, mai banali e piatti. Giochi che promuovono possibilità e aperture, non escludenti.

La progettazione di ambienti educativi a cielo aperto non è solo una questione pratica; è un’opportunità per ripensare gli spazi come luoghi di crescita, incontro e inclusione. Attraverso l’adozione dei principi dell’Universal Design e la promozione di processi partecipativi, possiamo creare ambienti che non solo rispondono alle esigenze di tutti gli utenti, ma che favoriscono anche un senso di comunità e di appartenenza. La sfida è quella di garantire che ogni individuo possa vivere e apprendere in spazi che rispettano e valorizzano la diversità, contribuendo a una società più equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Bassano accessibile. (2018). *Parchi gioco per tutti* (<https://www.bassanoaccessibile.it/blog/parchi-per-tutti/>).
- Carta della Partecipazione. (2014). *Linee guida per la qualità della partecipazione pubblica*. (https://partecipa.gov.it/assemblies/qualita-della-partecipazione-pubblica/f/344/?assembly_slug=qualita-della-partecipazione-pubblica&component_id=344&locale=it).
- Dichgans, G., & Werth, H. (1999). *Progettazione delle aree libere in Alto Adige*. VKE – Associazione campi gioco e ricreazione.
- Garau, P., Lancerin, L., & Sepe, M. (2015). *The Charter of Public Space*. Biennale dello Spazio Pubblico verso UN-Habitat 2016.
- Lancerin, L. (2003). *Il verde è di tutti. Schede tecniche per la progettazione e la realizzazione di aree verdi accessibili e fruibili* (<https://repository.regione.veneto.it/public/b008608f269614ae4d2ced2b0effe584.php?lang=it&dl=true>).

Suoli per giocare

Verso una città giocabile, continua e aperta

Anna Costa

Nel dibattito contemporaneo intorno alla pedagogia del gioco, emerge la necessità di riconsiderare il ruolo dello spazio pubblico e, quindi, del suolo urbano, come elemento centrale per un'educazione profondamente connessa all'ambiente costruito, al corpo e alla natura. Superando l'idea di gioco relegato ai margini, in luoghi predefiniti – siano essi cortili scolastici o parchi gioco recintati – la nuova prospettiva è quella di rendere giocabile lo spazio urbano a disposizione dei cittadini: un paradigma progettuale e culturale in cui la città stessa si trasforma in potenziale terreno di gioco, diventando così una *città giocabile*. Piazze, marciapiedi, strade, aree naturali e pedonali, spazi di prossimità ai contesti scolastici diventano opportunità di gioco grazie a un nuovo dialogo tra architettura, paesaggio e pedagogia. Il suolo urbano non è solo una superficie funzionale, ma diventa un tessuto attivo, plastico e narrativo, capace di accogliere il corpo in movimento, di stimolare la curiosità e l'apprendimento, e di promuovere un rapporto intimo con la natura.

Il gioco si espande dal perimetro scolastico verso lo spazio urbano, in una continuità che rifiuta la separazione tra tempo del gioco e tempo dell'apprendimento, tra spazio educativo e spazio cittadino. Una trasformazione che ha profonde implicazioni architettoniche, pedagogiche e sociali, e che implica la costruzione di ambienti accessibili, inclusivi, differenziati e ricchi dal punto di vista sensoriale.

È proprio il suolo, nella sua tridimensionalità, a diventare materia di progetto. La topografia, la tessitura, il colore, i materiali artificiali e naturali, la vegetazione, l'acqua, la sabbia, la variazione delle superfici e delle pendenze non sono più semplici finiture, ma diventano strumenti attivi per stimolare

il gioco, la curiosità, l'esplorazione. I bambini possono strisciare, scivolare, dondolare, oscillare, saltare, infilarsi, stare in equilibrio, bilanciarsi, correre, ruotare, nascondersi, sperimentare e interpretare ruoli, esprimendosi in modi diversi e incontrandosi tra loro: ogni gesto motorio diventa esperienza cognitiva ed educativa, ogni frammento di spazio si apre a nuovi significati ludici.

In questo nuovo scenario, l'esperienza della città di Barcellona è esemplare. Il "Pla del joc a l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030" punta a rendere l'intera città una grande infrastruttura ludica diffusa, capace di offrire opportunità di gioco diversificate, accessibili e integrate nella vita quotidiana dei bambini e delle loro famiglie. Barcellona non si limita a incrementare le aree gioco, ma trasforma radicalmente la nozione stessa di spazio ludico: la *città giocabile* non è una somma di parchi attrezzati, ma un ambiente urbano in cui tutti gli spazi pubblici – piazze, aree pedonali, zone naturali, strade scolastiche – possono diventare luoghi di gioco spontaneo, aperto, creativo. È una città che non relega il gioco ai margini, ma lo integra in modo continuo e organico nella sua struttura.



Superblocco di Santi Antoni, Barcellona, Spagna

Una visione che si ispira a esperienze consolidate nei contesti nordeuropei e anglosassoni, dove l'approccio progettuale si fonda su un dialogo costante tra architettura, paesaggio e pedagogia. L'obiettivo non è solo costruire luoghi sicuri, ma spazi generativi, capaci di stimolare curiosità, esplorazione, movimento e apprendimento. I cosiddetti "universi ludici" si basano su ambienti fluidi e multisensoriali, in cui il gioco nasce dal contesto stesso e non da un'attrezzatura prefabbricata: in questi progetti, il suolo si eleva da superficie neutra a infrastruttura pedagogica e relazionale.

La *città giocabile* del Piano di Barcellona è una città che promuove la salute e il benessere attraverso il gioco e l'attività fisica all'aria aperta, dove i bambini godono del diritto al gioco e al tempo libero giocando nello spazio della città; una città dove la natura ha un ruolo fondamentale; una città che stimola il gioco inclusivo e che arricchisce la vita comunitaria e la convivenza tra le persone.

Questa trasformazione comporta uno sguardo ampio non solo sui luoghi previsti per giocare, ma anche su quelli dove si gioca in modo più o meno spontaneo, fortuito e occasionale. Per questo, il Piano parte proprio dal concetto di infrastruttura ludica, con l'obiettivo di disporre di una categoria di analisi per il nuovo paradigma, che includa i diversi tipi di spazi urbani all'aria aperta con potenzialità di gioco, al di là dell'intensità d'uso ludico o dell'intenzionalità progettuale specifica. L'idea base è che il gioco sia sempre presente nella vita dei bambini, come sostiene il Comitato delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia: "Il gioco è qualsiasi comportamento, attività o processo iniziato, controllato e strutturato dai bambini stessi; si svolge ogni volta e ovunque si presentino opportunità".

Analizzare la città da questa prospettiva di infrastruttura ludica permette di identificare chiaramente tre livelli in cui migliorare e massimizzare la giocabilità, che agiscono come cerchi concentrici e che, insieme, costituiscono l'infrastruttura ludica urbana.

Un primo livello identifica le aree gioco designate, ovvero quegli spazi tradizionalmente pensati per il gioco, come i parchi giochi propriamente detti e i cortili scolastici, spazi progettati con strutture specifiche (scivoli, altalene, arrampicate) e spesso recintati per garantire sicurezza.

Il secondo livello identifica invece gli spazi pubblici che possono essere multifunzionali: piazze, giardini e parchi urbani, non sono esclusivamente dedicati al gioco ma offrono opportunità spontanee per attività ludiche. Qui il gioco

coesiste con altre funzioni urbane, favorendo l'interazione tra diverse generazioni e gruppi sociali. L'idea è che il gioco non debba essere confinato in aree specifiche, ma possa integrarsi naturalmente nella vita quotidiana della città.

Il terzo livello è l'intera città intesa come *spazio giocabile*: viene quindi ampliato il concetto di gioco includendo strade pedonali, elementi urbani interattivi (come, per esempio, panchine che diventano strutture ludiche, fermate dell'autobus con giochi integrati) e aree naturali come spiagge e boschi urbani. L'obiettivo è trasformare l'intera città in un ambiente che stimoli il movimento, la creatività e la socializzazione, riducendo la sedentarietà e migliorando la qualità della vita.



Avinguda Meridiana, Barcellona, Spagna

Questa visione della *città giocabile* mira a creare un ecosistema ludico che non solo favorisca il gioco per i bambini, ma anche per adolescenti, adulti e anziani, contribuendo al benessere generale della comunità. Il gioco non inizia e finisce dentro un recinto, ma si irradia, si espande, sconfina. Da qui l'impor-

tanza di immaginare una città che non segmenti, ma che favorisca connessioni, dove l'accessibilità sia intesa come condizione spaziale e culturale. Il suolo nella *città giocabile* diventa esso stesso terreno di gioco: "suoli per giocare" nell'idea di superfici capaci di evocare mondi, di accogliere pratiche spontanee e di suggerire narrazioni. Il movimento del suolo, la topografia variabile, può generare micro-paesaggi adatti ad arrampicarsi, osservare, sostare; le tessiture e i colori delle superfici diventano codici che stimolano i sensi e orientano le azioni; la vegetazione non è più un mero sfondo ma al contrario assume un ruolo attivo: è elemento con cui si gioca, si impara, ci si nasconde, si esplora.

Dalla natura si impara, con la natura si gioca: questa è la base di una pedagogia attiva e sensoriale, fondata sull'esperienza diretta, sul coinvolgimento del corpo e sulla scoperta. Lo spazio esterno si trasforma in un laboratorio a cielo aperto, un luogo in cui le competenze si sviluppano nel movimento e nell'interazione. La *città giocabile* è anche una città educativa, dove l'ambiente costruito, lo spazio pubblico e la natura dialogano, dove il tempo del gioco non è sospeso, ma integrato nella vita quotidiana.

Ripensare la città da questa prospettiva significa anche restituire ai bambini il diritto alla cittadinanza attiva, alla presenza libera e non sorvegliata nello spazio urbano. In un'epoca segnata dalla riduzione dell'autonomia infantile e dalla crescente artificializzazione del gioco, è urgente riportare il corpo e la natura al centro dell'esperienza educativa. Il paesaggio urbano può e deve offrire questa opportunità, costruendo un ambiente in cui è possibile imparare giocando, giocare con e nella natura. Non si tratta dunque solo di progettare aree gioco meglio attrezzate, ma di ricucire la città attraverso spazi intermedi, continui, interstiziali, che parlino al corpo e stimolino la curiosità. Un marciapiede con elementi tattili, un pavimento colorato sul quale muoversi, un muretto su cui arrampicarsi, una piccola topografia da cui rotolare, una superficie sabbiosa dove lasciare impronte: ogni frammento di spazio può diventare occasione per giocare. Il suolo, nella sua dimensione fisica, ecologica e simbolica, diventa allora la chiave per una nuova visione della città.

Costruire "suoli per giocare" significa riconoscere che il gioco è parte integrante della città, non un'attività da relegare in spazi specializzati. È una pratica che appartiene all'infanzia, ma che può contaminare e arricchire l'intero progetto urbano, rendendolo più vivo, più inclusivo e, forse, più umano. Mondi in cui è possibile scoprire, crescere, esprimersi. E in cui, semplicemente, si può giocare.



Avinguda Meridiana, Barcellona, Spagna

Riferimenti bibliografici

- Ajuntament de Barcelona (2019). *Pla del joc a l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030*. (<https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/113764>).
- Cortés, E., Truñó, M. (2019). “Ciutat jugable i ciutat jugada: diagnosi de les oportunitats de joc a l'espai públic de Barcelona”. In: *Anuari Metropolità de Barcelona 2018. Del barri a la Metròpoli*, Bellaterra, pp. 69-92.
- Gehl, J. (2012). *Vita in città. Spazio urbano e relazioni sociali*. Maggioli Editore.
- UN Committee on the Rights of the Child (2013). *General Comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts* (art. 31).

Esperienza in natura e didattica dei territori

Piergiuseppe Ellera

Esperienza in natura e territorio

Dewey, in *Esperienza e Natura* (1973) esprime un pensiero che connette il rapporto tra individuo e ambiente ponendo al centro l'idea di esperienza. Rintracciare lo sguardo che conduce alla rappresentazione di "esperienza in natura" offre la possibilità di ragionare attorno alla costruzione di un tessuto teorico che amplifichi l'idea di educazione all'aperto. Nella modellizzazione di Dewey, l'esperienza è sempre connessa (*situata*) in un contesto sociale. L'apprendimento avviene costantemente attraverso l'interazione con l'ambiente che, nel volume *Scuola e società* (1959), viene esteso a quello naturale di *parco*, luogo nel quale osservare ragazze e ragazzi immersi nelle loro azioni di movimento libero, di esplorazione interessata, di scoperta. L'esperienza si svolge in un *continuum*, e dunque in azioni di influenza sequenziale e ricorsiva. In *Esperienza e natura*, Dewey apre alla natura come parte dell'esperienza umana, non come qualcosa di separato, ma integrante il suo sviluppo e dunque *educativa* nel suo esistere. Se affianchiamo a questi tratteggi l'interpretazione tutta deweyana di laboratorio inteso non solo come spazio fisico ma come concetto e metodo – espresso nella sintesi oramai slogan di *learning by doing* – possiamo facilmente assumere l'idea del territorio come laboratorio, della natura come laboratorio, dell'aperto come laboratorio, che qualifica e valorizza l'azione educativa nei e dei territori. Questa prospettiva implica l'importanza della riconoscibilità dei processi implicati nell'esperienza (*in natura*) che l'agire degli adulti può far emergere nella relazione con

bambini e bambine. Un'idea di territorio che viene vivificata da un ventaglio di luoghi dell'esperienza in natura, come l'outdoor, gli ecomusei e il turismo educativo, insieme coerente di trasformatività culturale per esplorare storia, cultura, biodiversità ed economia locale, attraversata da progetti di mappature partecipative e narrazioni del paesaggio.

Esperienza in natura e apporto alla transizione eco-sociale

Così inteso il territorio, come continuum di esperienze in natura, appare rappresentare il luogo della transizione eco-sociale che, anche con l'apporto dell'educazione in natura, fornisce una diversa interpretazione dei luoghi – da riconoscere, da valorizzare, da apprendere, piuttosto che “oggetti” per l'estrazione di puro valore mercantile – come contesti di co-evoluzione. Questa idea di transizione trova, nello sguardo eco-sociale dell'educazione in natura, un'azione divergente che riqualifica l'educazione stessa, poiché invita a ritessere reti di significato, di senso, di nuove drammaturgie territoriali, nelle quali spiccano i patrimoni culturali e immateriali, giustificando una rinnovata cittadinanza (Schenetti, Milazzo, Mancini, 2024). Una cittadinanza in grado, nella riscrittura educativa in natura, di disegnare vitalità nuove che rompono l'indifferenza educativa e pedagogica verso gli ecosistemi – che sono fonte di riproducibilità conoscitiva degli esseri viventi – e co-creano la narrazione di una speranza di futuro disancorata dalle condizioni di subalternità a cui assistiamo da tempo. Il contesto fornisce, fin dall'infanzia, gli strumenti con i quali interagire con la realtà esterna che divengono via via indispensabili per lo svolgimento delle operazioni mentali e coinvolti nel dar forma e significato alle nuove narrazioni e alla vita stessa (Vygotskij, 2022). Educazione in natura è dunque prospettiva con la quale il territorio può essere re-interpretato come contesto eco-sociale, di co-costruzione e co-evoluzione del patrimonio immateriale, o del patrimonio culturale materiale, al quale ancorare le esperienze di apprendimento intergenerazionale e interculturale. La valorizzazione dei territori passa anche attraverso questa visione ecologica e sistemica dell'esperienza umana, come elemento che interagisce con la cultura e la società, che riconosce il legame tra risorse naturali, tradizioni locali e sviluppo sostenibile. Questo è il principio che guida molte iniziative di rigenerazione territoriale e di educazione alla sostenibilità, in cui il territorio

diventa un luogo di apprendimento trasformativo a partire dai riferimenti pedagogici dell'educazione in natura. Peraltro l'attivismo pedagogico di matrice deweyana delineava come necessaria l'interpretazione intellettuale ed emotiva del mondo, ponendo così in evidenza come la natura possa essere esempio di quella mediazione che ci permette di renderci conto del suo significato e a misurare il suo valore: è da quello che facciamo nel mondo e con il mondo che abbiamo imparato a “fare esperienza”.

Gli ecomusei, luoghi dell'educazione in natura?

Nell'idea di transizione eco-sociale, gli ecomusei rappresentano uno scenario di innovazione e di generatività ecosistemica (Ellerani, 2024; Baratti, 2013; Reina, 2013). Sono luoghi non confinati in uno spazio fisico chiuso, staticamente definiti dalle categorie museali tradizionali, dove l'interpretazione di eco è come casa, piuttosto che di spazio. Oggi gli ecomusei hanno assunto la loro identità: sono la rappresentazione disseminata nel luogo aperto del patrimonio immateriale di una comunità, permettono di ri-significare il patrimonio materiale situato nel territorio, valorizzato attraverso forme partecipative, coinvolgendo la comunità in tutte le tappe del processo bottom-up. Sono vitali, poiché esprimono la co-evoluzione della comunità nel proprio contesto, unendo esperienze (un gruppo di paesi, un piccolo distretto o regione naturale o storica) in continuo divenire. L'ecomuseo associa la comunità, i suoi membri attivi, i gruppi e le istituzioni a tutti gli aspetti e le fasi della gestione del patrimonio con la partecipazione attiva degli attori territoriali. Riformula la stessa idea di paesaggio che, come percorso di attribuzione di significato collettivo, viene riconosciuto come bene comune spostando verso il basso i processi decisionali; azione che permea l'elaborazione di nuovi canoni di paesaggio socialmente condivisi. L'educazione in natura partecipa quindi a delineare l'ecomuseo come patrimonio educativo, proprio perché partecipato, disseminato, biodiverso, interculturale e intergenerazionale, accogliente, attivante. È una sorta di specchio nel quale le cittadine e i cittadini possono scoprire la propria immagine, nella quale cercare una spiegazione del territorio a cui si è legati. Educare in natura attraverso gli ecomusei è fare esperienza della riconoscibilità del patrimonio, della memoria di natura, della storia, della cultura, della pratica partecipata, del dare valore al luogo di

interconnessione con la natura. Educazione in natura attraverso gli ecomusei è far vivere le relazioni con l'ecosistema, la vivibilità eco-sociale, il dialogo, l'educazione allo sguardo nel paesaggio.

L'esperienza in natura nella didattica ecomuseale

La prospettiva pedagogica del *luogo come continuum delle esperienze in natura* in cui si elaborano e si sperimentano processi di sviluppo e di integrazione sociale innovativi, appare più evidente se consideriamo l'educazione in natura come *patto* con il quale una comunità si impegna a prendersi cura di un territorio perché, con e attraverso di esso, si compie l'atto educativo. In esso sono progettati intenzionalmente scenari per l'apprendimento dei saperi territoriali a cui dare valore, per l'attivazione di processi di trasposizione e regolazione, di pratiche riflessive, di agire progettuale; è dunque contesto didattico di relazione e mediazione tra le istanze di sviluppo culturale, sociale ed economica, per la coscientizzazione di cittadini che sono considerati dei soggetti attivi e costruttori responsabili della ri-generazione del proprio territorio; è contesto didattico di trasformazione in azione, elemento cardine e movimento che si sviluppa circolarmente, dove azione e riflessione continuano a confrontarsi e a trasformarsi; è contesto didattico per progettare strategie e azioni che siano in grado di assicurare coinvolgimento, partecipazione, innesco di impegno e flessibilità nella co-costruzione dei significati e apprendimenti. La didattica dell'ecomuseo, per l'educazione in natura, è azione educativa dell'intorno, è scoperta dell'identità che si esprime *in natura*, è rappresentazione di sintesi della tridimensionalità dell'apprendimento – formale, non formale e informale – che trova nella laboratorialità dell'agire con le mani e con il corpo la diretta connessione nelle esperienze.

Il service-learning nell'educazione in natura

Una delle prospettive di maggiore interesse del *Service Learning* (SL) (Fiorin, 2016; Ellerani, 2017) in ambito didattico e nello sviluppo dei territori risiede nella sua capacità di offrire un contesto di realtà (*service*), in cui le competenze vengono agite attraverso un'esperienza concreta e, al tempo stesso, valorizzate e approfondite in chiave metacognitiva (*learning*). Questo

approccio pedagogico integra il sapere con il fare, permettendo agli studenti di apprendere attraverso l'azione e la riflessione su situazioni reali, radicate nel contesto sociale e territoriale.

Il *Service Learning* è una metodologia di insegnamento e apprendimento che combina lo studio organizzato all'interno della scuola con l'impegno attivo nella comunità locale. In questo modo, il sapere scolastico viene connesso a esperienze di cittadinanza attiva, promuovendo la costruzione di conoscenze e competenze attraverso il coinvolgimento diretto in progetti di utilità sociale e culturale.

L'attuazione di pratiche di SL in collaborazione con gli ecomusei amplia intenzionalmente i luoghi dell'apprendimento oltre gli spazi tradizionali, rendendoli dinamici, nel territorio come laboratorio di apprendimento esperienziale e di cittadinanza. Il ventaglio forma un'icona dai valori fondamentali della solidarietà, della responsabilità sociale, della democrazia, della coesione sociale, della consapevolezza ecologica, del riconoscimento dell'alterità e della valorizzazione delle differenze.

Il legame tra Service Learning ed educazione in natura

Il contesto in natura offre uno scenario privilegiato per esperienze di apprendimento autentiche, immersive e multisensoriali, in grado di stimolare il coinvolgimento attivo di ragazze e ragazzi e di sviluppare una consapevolezza ecologica profonda. Come l'educazione in natura assume, in estrema approssimazione, che il contatto diretto con l'ambiente e il suo sistema di legami/vincoli/risorse favorisce lo sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo e sociale, e rafforza il legame tra le persone e il loro territorio. Nel *Service Learning* trovano espressione attività come:

- la cura e la valorizzazione di aree naturali e parchi ecomuseali,
- il monitoraggio della biodiversità e la sensibilizzazione alla sostenibilità,
- la progettazione di percorsi educativi e culturali per la comunità,
- il recupero e la narrazione della memoria ecologica e storica del territorio.

Queste esperienze permettono di sviluppare capacità di problem-solving, pensiero critico e lavoro collaborativo, rafforzano il senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti del patrimonio naturale e culturale, contribuiscono a una formazione ecologica e civica integrata. Nell'insieme il *Service*

Learning esprime un valore trasformativo, nell'offrire esperienze altamente immersive e contestuali, che permettono di riflettere sull'esperienza di essere parte di un ecosistema vitale.

La connessione con l'educazione in natura rafforza uno sguardo diretto con l'ambiente, la comunità formando ogni cittadina e cittadino al proprio ruolo attivo nella società.

Riferimenti bibliografici

- Baratti, F. (2013). *Ecomusei, paesaggi, comunità*. Franco Angeli.
- Dewey, J. (1959). *Scuola e società*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Mursia.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Lisciani.
- Ellerani, P. (2024). "Pedagogia e didattica degli ecomusei: Per lo sviluppo dell'ecosistema formativo". In *Q Times Magazine*, 16, 13-26.
- Fiorin, I. (2015). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Mondadori.
- Reina, G. (Ed.). (2014). *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*. Marsilio.
- Schenetti, M., Milazzo, C., & Mancini, C. (2024). "Educare alla cittadinanza terrestre: Legami e connessioni per un cambiamento possibile". In *Educating for Earth citizenship: Links and connections for possible change. Attualità Pedagogiche*, 6, 144-154.
- Vygotskij, L. S. (2022). *La mente umana. Cinque saggi*. Feltrinelli.

Spazi educativi nella storia dell'educazione tra passato e presente

Mirella D'Ascenzo

Spazi educativi all'aperto nella storia dell'educazione

Il tema degli spazi educativi all'aperto, così centrale nei dibattiti e nelle proposte pedagogiche recenti, ha radici molto profonde e diffuse, nel tempo e nello spazio, nella storia dell'educazione. Su questo tema, che si intreccia profondamente con quello del rapporto tra educazione e natura, ma anche tra setting *indoor* e *outdoor* nel territorio socioculturale hanno scritto infatti molti autori considerati “classici” del pensiero pedagogico (Marcarini, 2014; D'Ascenzo, 2022b). In particolare, nel primo Ottocento, Friedrich Fröbel, sensibile all'educazione infantile e fondatore dell'istituzione scolastica chiamata *Kindergarten*, cioè “Giardino d'infanzia” per i bambini di fascia 3-6 anni, ha valorizzato l'*outdoor* come ambiente educativo peculiare poiché tramite il contatto con la natura il bambino compie un'esperienza di conoscenza diretta e di comprensione profonda dell'Assoluto cioè Dio stesso.

Tuttavia, come noto, la scuola elementare per il popolo, nata dalla fine del Settecento e diffusa in tutto l'Ottocento all'interno dei nascenti sistemi scolastici europei, è stata strutturata *indoor*, in uno spazio chiuso detto “aula” o “classe” o “scuola” costituito da file di banchi disposti frontalmente verso l'insegnante che, seduto dietro una cattedra posta sopra una predella, aveva il compito di istruire e educare utilizzando soprattutto la sua voce. Si trattava di una didattica di tipo verbalistico e nozionistico, impartita con estremo rigore e con sistemi punitivi. Solo in seguito si diffusero più moderni “mezzi di educazione di massa” come i libri di testo e i quaderni di scuola

prodotti dall'editoria scolastica, oltre a collezioni di oggetti e strumenti della cultura materiale della scuola ben noti, quali i banchi, le lavagne, i pennini ecc. (Meda, 2016), senza tuttavia alterare il *setting* scolastico *indoor* frontale, espressione di un modello educativo trasmissivo e autoritario, sorto per “fare la nazione” ma anche per disciplinare menti e corpi, cioè “sorvegliare e punire” (Foucault, 1975).

Ai primi del Novecento il movimento dell'attivismo pedagogico propose il rinnovamento delle pratiche educative e didattiche, riscoprendo completamente l'importanza degli spazi educativi all'aperto sia a livello scolastico sia extrascolastico. Robert Baden Powell, Maria Montessori, Lucy Latter, Giuseppina Pizzigoni, Célestin Freinet, Margherita Zoebeli e molti altri pedagogisti e studiosi di questioni educative e scolastiche furono tra i principali protagonisti di questo rinnovamento (D'Ascenzo, 2018).

Pratiche educative e didattiche innovative nelle scuole all'aperto

Contemporaneamente a questa grande riscoperta, si diffusero nel mondo le scuole all'aperto, istituzioni scolastiche di grado primario destinate inizialmente agli alunni e alunne gracili, malaticci e predisposti alla tubercolosi. Furono i medici e gli igienisti a promuovere la nascita di tali scuole all'aperto, al fine di consentire agli alunni più fragili di frequentare con profitto la scuola, poiché generalmente erano bocciati in quanto incapaci di seguire le lezioni per lungo tempo e sopportare la rigida organizzazione scolastica. Non solo i medici, ma anche le amministrazioni comunali, la Croce Rossa e gli insegnanti più innovatori si attivarono per la nascita delle scuole all'aperto, che furono collocate nei boschi o nei giardini.

La prima fu in Germania ma altre sorsero in tutto il mondo: Spagna, Gran Bretagna, Francia, Stati Uniti e Sudamerica. Fu un fenomeno internazionale e furono dette anche *Waldschulen* in area tedesca, *open air schools* in area anglosassone, *écoles en plein air* in area francofona, *escuelas al aire libre* in area spagnola e sudamericana e *scuole all'aperto* in Italia.

In Italia la prima esperienza nacque a Padova nel 1905, ma importanti realtà sorsero anche a Milano, Roma, Bergamo, Genova e pressoché in tutta la Penisola, con caratteristiche molto simili ma anche ovviamente specifiche, legate ai diversi contesti. A Bologna nel 1917 l'amministrazione comuna-

le socialista guidata da Francesco Zanardi, grazie alla tenacia dell'assessore all'istruzione Mario Longhena, inaugurò la prima scuola all'aperto intitolata a Fernando Fortuzzi nel prestigioso spazio dei Giardini Margherita, un luogo che era un vero "polmone verde" della città. Questa scuola fu davvero speciale e unica, a oggi, nel suo genere, poiché organizzata in maniera democratica in termini di gestione dei rapporti interni tra docenti e allievi, come testimoniato da fonti diverse, di carattere archivistico, fotografico e a stampa. Pur nelle diverse specificità, tutte le scuole all'aperto erano accomunate da pratiche educative e didattiche che erano rigorosamente svolte all'aperto, a parte eventi meteorologici speciali (D'Ascenzo, 2020a). Innanzitutto, erano svolte all'aperto le pratiche medico-igieniche come la ginnastica medica, il riposo pomeridiano sul prato, la refezione, l'elioterapia protratta per lungo tempo, al fine di recuperare la sanità del corpo. Anche le attività didattiche erano svolte all'aperto, in modo itinerante, in alcuni casi anche fuori dallo spazio scolastico (come a Roma) con l'utilizzo di mantelle e scarponi in caso di maltempo e l'uso di banchi portatili, inventati in forme diverse (D'Ascenzo, 2023). Molto frequenti erano le uscite didattiche nel territorio in visita a monumenti, musei, pinacoteche (che diventavano ovviamente occasione di apprendimento interdisciplinare), ma anche in luoghi naturali e presso botteghe artigiane, fabbriche per la conoscenza degli aspetti economici e sociali della città. In molte esperienze di scuole all'aperto italiane furono realizzati anche viaggi di istruzione di più giorni fuori, poi occasione di rendiconto e scrittura individuale e collettiva.

All'aperto si svolgevano le lezioni di geometria, disegno dal vero, lettura collettiva sul prato ma anche la scrittura collettiva. Molto curata era l'educazione scientifica sia attraverso attività di orto e giardinaggio, sia di allevamento degli animali come cani, pecore, piccioni, compresa l'apicoltura, impartita anche nella scuola "Rinnovata secondo il metodo sperimentale" di Giuseppina Pizzigoni, che aveva strutturato una scuola ben integrato gli spazi educativi *indoor* e *outdoor* e prosegue in tale direzione ancor oggi nella Scuola Elementare Rinnovata Pizzigoni.

Spazi educativi all'aperto e cambiamento della professionalità educativa

Di fronte all'obiezione comune di una maggiore distrazione degli alunni

nello svolgere le attività scolastiche negli spazi esterni il maestro Francesco Fratus già nel 1914 scriveva che in realtà

l'obiezione è solo apparente, e ciò prima di tutto perché si basa sul falso presupposto che i fanciulli possano stare attenti per tutto il periodo scolastico [...] Da quando ho incominciato ad adottare il regime delle passeggiate e delle lezioni all'aperto, gli alunni frequentano con maggiore assiduità. Quelli che prima erano pigri e disertavano volentieri erano i primi a presentarsi. E perché avrebbero dovuto abbandonare la scuola? (Fratus, 1914).

Nell'esperienza di Bergamo condotta da Fratus e da molti altri insegnanti e educatori dell'epoca, erano evidenziati alcuni temi molto cari all'attuale riflessione sulle potenzialità dello spazio educativo esterno: l'ambiente naturale valorizzava la motivazione dell'alunno, era un luogo di vero apprendimento (*outdoor learning*), promuoveva il benessere psichico del singolo e del gruppo-classe ponendosi già allora – come ora – come “terzo educatore” (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018). Ciò richiedeva un complessivo cambiamento della professionalità, come raccontò nel secondo dopoguerra anche Alfredo Bajocco, protagonista delle scuole all'aperto di Roma fin dagli anni Venti:

il teorico dirà: – Non vi illudete. Mettete pur fuori dell'aula un maestro con la sua scolaresca; continuerà ad insegnare come insegnava dentro l'aula. È vero... fino a un certo punto. E lo affermo per esperienza. L'arte dell'insegnare è così intimamente legata alla personalità dell'insegnante che un suo rinnovamento è possibile soltanto se muove dall'interno all'esterno: pur tuttavia non è da escludere che possa influire uno stimolo esterno, il quale ecciti idee e sentimenti sopiti o ignorati dallo stesso individuo. Quando fui incaricato di dirigere le non ancora istituite scuole all'aperto romane non ero molto ferrato in fatto di orientamenti didattici nuovi; ma essi erano latenti nella mia coscienza di educatore. Forse, se fossi restato in una scuola chiusa, avrei continuato a lavorare come per il passato, in un insoffribile disagio spirituale; ma il giardino della scuola, i maggiori contatti con la natura che ho sempre amata, mi spinsero inconsciamente verso nuove vie (Bajocco, 1951).¹

¹ Bajocco, A. (1951). *La scuola all'aperto*, Istituto padano Arti grafiche, pp. 73-74; cfr. più

L'esperienza decennale di Fratus e addirittura trentennale di Bajocco, come quella di altri maestri ed educatori delle scuole all'aperto del passato, rivela la centralità degli spazi all'aperto per l'educazione delle nuove generazioni e, a mio avviso, può ancora pienamente supportare il recente recupero dell'*outdoor* e dell'attuale ripensamento complessivo degli spazi educativi, favorendo in ogni modo quelli all'aperto, nelle loro molteplici valenze educative e pedagogiche, già scoperte, sperimentate e valorizzate nella storia dell'educazione ma da rilanciare, oggi, nei nuovi contesti educativi (Schenetti, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Bajocco, A. (1951). *La scuola all'aperto*. Istituto padano Arti grafiche (pp. 73-74).
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Edizioni ETS.
- D'Ascenzo, M. (2020a). "Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto". In A. Ascenzi, C. Covato & J. Meda (Eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo* (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018) (pp. 437-451). Eum Edizioni.
- D'Ascenzo, M. (2020b). "Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità?" In M. Ferrari & M. Morandi (Eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 189-210). Morcelliana.
- D'Ascenzo, M. (2022a). "L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti". In A. Ascenzi & R. Sani (Eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra* (pp. 315-332). Studium Edizioni.
- D'Ascenzo, M. (2022b). "Nature and education. The historical heritage of open-

estesamente M. D'Ascenzo, M. (2022), *L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti*, in A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium edizioni, pp. 315-332; D'Ascenzo M. (2020). "Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità?", in M. Ferrari, M. Morandi (Eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Morcelliana, pp.189-210.

- air schools in Italy". In *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), 1-16. (<https://doi.org/10.14516/ete.559>).
- D'Ascenzo, M. (2023). "La contribución de las escuelas al aire libre a la innovación tecnológica del pupitre entre tradición y modernidad". In *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, 1-33 (<https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e271>).
- D'Ascenzo, M. (2024). "La scuola italiana nel secondo dopoguerra e l'innovazione pedagogica e didattica all'aperto di Margherita Zoebeli a Rimini". In D. Caroli, T. Pironi, I. Bellucci, M. Maioli & M. Sorrentino (Eds.), *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia* (pp. 151-164). Clueb.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). "Introduzione". In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 13-23). Carocci.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Fratus, F. (1914). *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali* (pp. 122, 160). R. Bemporad e F.
- Marcarini, M. (2014). "Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive". In *CQIA Rivista*, IV(10), 1-25.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola*. Franco Angeli.
- Schenetti, M. (Ed.). (2022). *Servizi educativi a cielo aperto: linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Scuola Elementare Rinnovata Pizzigoni di Milano 3D. (n.d.). *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=HkEVYyVNveM> (Ultimo accesso: 17 aprile 2025).

Abitare gli spazi con l'Outdoor Learning

Alessandro Bortolotti

Introduzione

Il presente contributo intende mettere in luce alcune caratteristiche peculiari dell'educazione attiva all'aperto, un approccio noto nella cultura anglosassone come *Outdoor Learning* (OL). Adotto quest'ultimo termine per evidenziare la continuità tra il panorama di riferimento internazionale e il percorso qui descritto, benché quest'ultimo si riferisca a progetti svolti esclusivamente in Italia. Il tragitto si dipana attraverso descrizioni sintetiche di progetti concreti, sia allo scopo di fornire esempi di applicazioni pratiche contestualizzate, sia d'illustrare principi guida. I progetti si caratterizzano perché esperienziali, sostenibili, inclusivi. Inoltre, è utile sottolineare che sono stati realizzati presso istituzioni educative di diverso ordine e grado. Ciò mette in evidenza la versatilità dell'approccio, che si adatta facilmente a contesti diversi.

L'OL non dovrebbe essere considerato solo una risposta a condizioni emergenziali, come è avvenuto durante la pandemia da COVID-19, ma un metodo pedagogico valido per il potenziamento dei processi educativi quotidiani. Inoltre, si rivela adeguato alla formazione di cittadini capaci di affrontare le numerose (e talvolta preoccupanti) sfide del presente e del futuro.

Premesse storico-culturali

L'OL fa parte dell'*Outdoor Education* (OE), un concetto “ombrello” che a

sua volta raccoglie diverse pratiche formative accomunate dall'utilizzo esperienziale di ambienti esterni (Higgins, Nicol, 2002). L'approccio si sviluppa inizialmente in Nord Europa, alla pari di altri processi che accompagnano la Rivoluzione industriale, su tutti l'urbanizzazione che sradica un'enorme massa di persone dall'ambiente rurale, modificandone totalmente stili e ritmi esistenziali. Assumendo questa prospettiva, un altro interessante fenomeno consiste nella creazione di aree verdi pubbliche e protette, il quale riflette l'esigenza di recuperare, almeno nel tempo libero, un contatto quasi del tutto perduto con gli ambienti naturali (Hobhouse, 2002).

Va tenuto presente, inoltre, che le radici pedagogiche dell'OE (quindi anche dell'OL) affondano nel lascito di educatori quali John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel (Bortolotti, 2019, p. 23). Già nella seconda metà del Seicento, contrariato dall'iperprotezione verso i piccoli *gentlemen*, Locke (1693) sostiene l'importanza di un'educazione all'aria aperta in un clima generale di libertà e rispetto, enfatizzando il valore di semplici esperienze ludiche all'aria libera nello sviluppo dell'autonomia. Questi temi verranno largamente ripresi dal visionario (ma non sempre coerente) Rousseau nell'*Emilio* (1988; 1762), dove propone un'educazione in sintonia con la natura; peccato che, in realtà, egli suggerisca all'educatore di guidare l'allievo in modi velati, delineando ciò che in termini gergali si definisce "educazione spintanea"...!

Fröbel, allievo diretto di Pestalozzi, può essere senz'altro considerato uno dei maggiori innovatori educativi di tutti i tempi grazie alla brillante ideazione avvenuta attorno alla prima metà dell'Ottocento: il *Kindergarten*, un modello scolastico per l'infanzia che si fonda sull'apprendimento esperienziale, il gioco all'aperto e un approccio educativo di tipo "naturale". Questo aspetto è suggerito dalla geniale denominazione del servizio stesso, che ne riassume perfettamente il senso del progetto formativo. Sebbene il metodo presenti una struttura organizzativa ben definita di chiara marca teutonica, punta a promuovere la curiosità, la meraviglia e il senso di responsabilità. Occorre senz'altro ricordare un altro aspetto significativo, nell'economia del presente contributo, ovvero che il *Kindergarten* originale viene presto soppresso perché in Prussia, patria di Fröbel, è ritenuto eccessivamente progressista, se non addirittura sovversivo. Tuttavia, la misura sortisce un effetto paradossale in quanto accelera la sua rapida diffusione, in definitiva quella dell'OL, in Nordeuropa e Stati Uniti.

Altro autore fondamentale per completare le premesse storico-culturali dell'OL è l'artista preromantico William Blake (1790), che enfatizza il ruolo della percezione nel confronto con l'ambiente esterno. Egli sottolinea, riferendosi alla "pulizia delle porte della percezione", come l'esperienza di scoperta sia allo stesso tempo interiore ed esteriore; in tal modo, evidenziando le connessioni tra mondo fisico e realtà soggettiva, rende il concetto di *outdoor* fortemente simbolico. Blake appare quindi una figura incredibilmente influente, avendo delineato come i possibili sviluppi dell'approccio che intende appunto "aprire le porte" della conoscenza siano in buona parte culturali.

L'Outdoor Learning come percorso di scoperta del territorio

Storicamente, l'OL si configura come un approccio che utilizza processi esperienziali di tipo esplorativo e/o progettuale in ambiente esterno, finalizzati a promuovere e rinforzare un consapevole sviluppo di autonomie, possibilmente in un'atmosfera di benessere.

Al fine d'individuare tutto ciò in relazione al nostro Paese, riporto succintamente un percorso svolto in una primaria situata in ambiente di provincia che ha integrato l'OL nel proprio approccio pedagogico (Bortolotti, Beames, 2021). Il lavoro di ricerca si è basato sulle posizioni di Fullan (2006), allo scopo d'interpretare i processi che hanno portato l'OL a trasformare la scuola. Questo ha evidenziato come un'educazione più attiva e centrata sugli interessi degli studenti, rispetto a quanto accade seguendo il modello tradizionale d'insegnamento, possa portare a migliorare non solo l'apprendimento, ma anche le relazioni tra persone e più in generale col territorio.

La ricerca è stata sviluppata nell'arco di sei anni. Al fine di descrivere le numerose azioni (e reazioni...), si è utilizzato il metodo dello Studio di Caso (Yin, 2014). I dati sono stati raccolti attraverso interviste a docenti e alunni, osservazioni sul campo, focus group. L'esperienza analizzata riguarda l'adozione e l'adattamento dell'approccio Outdoor Journeys (OJs; Beames, Higgins, Nicol, 2011), il quale incoraggia gli studenti a esplorare il proprio ambiente tramite attività esplorative e percettive svolte presso luoghi limitrofi alla scuola, ricerca d'informazioni che rispondono alle richieste di allievi e allieve, infine condivisione circa ciò che è stato appreso, nonché del percorso di conoscenza stesso. In sintesi, si tratta di un metodo nato per trasformare le

persone da consumatori a produttori del loro sapere. I risultati dell'indagine empirica evidenziano i seguenti temi chiave:

- *esplorazioni progressive*: le attività outdoor sono diventate sempre più ambiziose, per esempio passando da spazi vicini alla scuola a luoghi più distanti e significativi per gli studenti.
- *Partecipazione attiva degli studenti*: allievi e allieve hanno influenzato attivamente il progetto, scegliendo luoghi e temi da esplorare, promuovendo un'educazione più coinvolgente rispetto alla norma.
- *Sviluppo del pensiero critico*: il processo di apprendimento è stato orientato dalle domande degli alunni, che hanno guidato il percorso e sviluppato il pensiero critico.
- *Collaborazione scuola-famiglia-comunità*: il coinvolgimento di genitori e comunità locale ha rafforzato il legame tra scuola e territorio, arricchendo fortemente l'apprendimento e il senso di appartenenza al luogo.
- *Inclusione e autostima*: il metodo ha favorito l'integrazione tra studenti di età e abilità diverse, aumentando l'autostima e la coesione sociale.

Occorre inoltre sottolineare la presenza di alcuni fattori favorevoli al cambiamento, tra i quali si possono senz'altro annoverare: la motivazione e l'impegno degli insegnanti, la possibilità di adattare alle esigenze locali un metodo flessibile (OJs). La ricerca mostra che l'OL consente di facilitare processi che, senza la pretesa di sostituire il modello educativo tradizionale, lo possono però affiancare e arricchire. Trasformando alcuni aspetti del contesto scolastico si può creare un ambiente di apprendimento maggiormente dinamico, rispettoso e inclusivo.

L'Outdoor Learning inclusivo

Con l'intento di analizzare in modo specifico l'inclusione scolastica e sociale, possiamo ora in rassegna i risultati di un lavoro relativo ai servizi dell'infanzia 0-6 anni del Comune di Bologna (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020). La ricerca qualitativa, ispirata alla Grounded Theory (Tarozzi; 2008) analizza le esperienze di coordinatori pedagogici coinvolti in percorsi formativi di OL. I punti fondanti l'indagine, al riguardo delle questioni teoriche e metodologiche, erano costituiti dal quadro ecosistemico e dal metodo di

raccolta dati, centrato su interviste semi-strutturate indirizzate a quattro figure-chiave del contesto preso in esame, appunto i coordinatori pedagogici. I risultati principali mostrano che:

- l'OE si è diffusa grazie a un modello bottom-up, con forte supporto di istituzioni educative, enti locali e accademici.
- I servizi educativi hanno modificato spazi, tempi e materiali per favorire esperienze all'aperto, migliorando l'interazione tra bambini e promuovendo dinamiche cooperative.
- Il tempo e lo spazio outdoor favoriscono una maggiore espressione individuale e il superamento di limiti fisici o sociali.
- Gli adulti hanno un ruolo fondamentale nel "rilanciare" l'esperienza educativa, osservando e valorizzando le scoperte dei bambini.
- Il passaggio da un contesto indoor strutturato a uno outdoor più aperto e flessibile ha generato benefici nell'apprendimento e nell'integrazione, con ricadute positive anche sulle relazioni tra bambini e tra bambini e adulti.

In conclusione, l'OL si dimostra uno strumento utile per l'inclusione, ma la sua efficacia dipende dall'intenzionalità pedagogica e dalla preparazione degli educatori. L'integrazione tra indoor e outdoor è fondamentale al fine di rendere l'esperienza educativa più inclusiva e significativa. Le ricerche mostrano quindi che l'OL, integrando il curriculum scolastico con pratiche formative attive e partecipative, consente di superare determinate rigidità didattiche, favorendo un'educazione più vicina ai bisogni degli studenti e del territorio e, perché no, ispirando altre scuole a intraprendere questa strada... all'aperto!

Riferimenti bibliografici

- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom*. Routledge.
- Blake, William (1790). *The marriage of heaven and hell*. Consultato su: <http://www.blakearchive.org/copy/mhh.h>
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education: Storia, ambiti, metodi*. Guerini.
- Bortolotti A., Beames S. (2021). "On Monday Afternoons We Go to Discover the World!": Understanding a Traditional Italian Primary School's Adap-

- tation to a Student-Driven Approach to Learning". In *European Journal of Education Studies*, 8(1): 1-19. (<https://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3502>).
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). "L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna". In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433 (<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>).
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (Vol. 2). An international project supported by the European Union, Comenius Action 2. Sweden: Kisa. (http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf).
- Hobhouse, P. (2002). *The Story of Gardening*, Dorling Kindersley.
- Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. London: Churchill. (<https://archive.org/details/somethoughtscon02lockgoog/page/n6/mode/2up>).
- Rousseau, J.J. (1998). *Emilio o dell'educazione*, Fabbri.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Yin, R. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Sage.

Le dimensioni della salute mentale in relazione agli spazi e all'ambiente

Francesca Agostini

Ambiente e salute dell'uomo: sfide e opportunità

Le evidenze e riflessioni scientifiche più recenti mostrano, a livello internazionale, come per promuovere la salute sia sempre più necessario intraprendere azioni ad ampio raggio e trasversali, che coinvolgano più prospettive e più attori, per contrastare gli effetti deleteri dei cambiamenti climatici e delle diverse forme di inquinamento. Questi fattori, infatti, stanno alterando in maniera irreversibile l'equilibrio dell'ambiente su scala mondiale e mostrano l'urgenza e la priorità di occuparsi della salute da più prospettive e con un approccio interdisciplinare (Agostini, 2022).

In tal senso, le Nazioni Unite hanno definito i *Sustainable Development Goals*, da raggiungere potenzialmente entro il 2030, per contribuire concretamente a promuovere la salute pubblica ad ampio spettro, a partire dal focus sulla sostenibilità intesa non solamente a livello ambientale, ma come cambiamento di paradigma a livello socioeconomico, istituzionale, politico e culturale. Nello specifico, fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile le Nazioni Unite riconoscono la priorità di assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età; assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti; rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili; fornire l'accesso universale a spazi verdi pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per le donne e i bambini, gli anziani e le persone con disabilità (ht-

[tps://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/](https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/)).

Alla luce di tali priorità, emerge la consapevolezza che la protezione della salute dell'uomo sia intrinsecamente connessa all'ambiente in cui viviamo. A questo proposito, numerose evidenze scientifiche testimoniano ampiamente come la salute psicofisica sia influenzata dal contatto con gli ambienti naturali promuovendo diversi benefici, fra cui: aumento dell'attività fisica, riduzione della pressione arteriosa e della frequenza cardiaca, riduzione dei livelli di cortisolo e dello stress percepito, miglioramento del tono dell'umore e incremento delle emozioni positive (Twohig-Bennett e Jones, 2018; Corazon *et al.*, 2019; Shuda *et al.*, 2020; Jones *et al.* 2021).

Partendo da queste evidenze, gli interventi che favoriscono l'esposizione e l'interazione con gli ambienti naturali vengono sempre più considerati un elemento centrale su cui investire per la promozione della salute pubblica a più livelli, in termini preventivi e inclusivi, rivolgendosi potenzialmente a tutte le fasce della popolazione, dall'infanzia all'invecchiamento.

Caratteristiche degli spazi: umanizzazione dei luoghi di cura e salute psichica

Diversi ambiti della letteratura scientifica depongono a favore della progettazione di ambienti centrati sulla persona per promuovere benefici sulla salute fisica e mentale. Il tema dell'*umanizzazione* delle cure, infatti, è un tema trasversale, che va nella direzione di orientare sempre più la progettazione e realizzazione degli spazi verso una prospettiva interdisciplinare di promozione del benessere e della salute.

Questo orientamento acquista ancora più forza e valore in relazione ai luoghi abitati quotidianamente dalle persone, soprattutto in un contesto o condizioni di aumentata vulnerabilità e fragilità. Il riferimento, in questo senso, è a ospedali, case di riposo, comunità, strutture per degenza di particolari popolazioni cliniche, ma anche setting dedicati alla cura in senso lato, come scuole, contesti educativi, ecc. In particolare, negli ultimi decenni la ricerca sulla progettazione e la pianificazione dell'assistenza sanitaria ha evidenziato la forte relazione tra le caratteristiche fisiche di un ambiente e l'influenza sulla salute umana. Secondo un modello *pa-*

tient-centered (Verderber e Fine, 2000), il focus sulle caratteristiche fisiche e spaziali dell'ambiente ospedaliero è importante per ridurre gli effetti negativi dell'ospedalizzazione e della malattia sul paziente. In funzione della diffusione di un approccio sempre più centrato sui bisogni psichici ed emotivi, oltre che fisici, della persona, il modello *patient-centered* rappresenta l'integrazione tra il curare la malattia (*to cure*) e il prendersi cura della persona (*to care*) e sottolinea, in ultima analisi, la rilevanza dell'ambiente ai fini della salute.

Diverse evidenze empiriche documentano come le caratteristiche dell'ambiente fisico possano influenzare positivamente i processi di recupero di pazienti ospedalizzati, come il tipo e l'intensità di illuminazione, l'uso di suoni terapeutici, la presenza di determinati colori nelle pareti e arredamenti, ecc. (Cesario, 2009; Iyendo, *et al.*, 2016). In quest'ottica, un particolare ambito di intervento che va incontro all'approccio umanizzato è rappresentato da interventi *nature-based*, che si riferiscono a interventi con lo scopo di migliorare aspetti del benessere e della salute (per esempio riduzione dello stress, miglioramento dell'umore) attraverso un aumentato contatto con la natura o con elementi che la rappresentano (Shanahan, *et al.*, 2019). L'introduzione di elementi architettonici che richiamano la "natura" ha dimostrato, infatti, di influenzare positivamente la salute del paziente, gli esiti delle terapie e le strategie di coping nell'affrontare la malattia (Van den Berg, *et al.*, 2005; Sternberg, 2009). Esempi di interventi *nature-based* sono rappresentati, per esempio, dalla creazione di giardini in ospedali/luoghi di cura, dall'introduzione di piante o elementi decorativi che richiamano la natura nelle camere e negli ambienti deputati alla cura e alla presa in carico.

Rientrano in questa tipologia anche gli interventi di umanizzazione pittorica a tema "natura", riconosciuti come efficaci nell'influenzare positivamente la soddisfazione dei pazienti e del personale e promuovere cambiamenti e il recupero a livello psicofisiologico. Interventi pittorici con vedute naturalistiche rappresentano infatti stimoli che forniscono una distrazione positiva, stimolando emozioni positive, promuovendo un'attenzione e un interesse sostenuti e riducendo preoccupazione e ansia postoperatoria (Ulrich, *et al.*, 2004, 2008; Daykin *et al.*, 2008; Nanda, *et al.*, 2011). Interventi di questo tipo sono stati realizzati in diversi reparti ospedalieri, come oncologia, chirurgia, cardiologia, pediatria, terapia intensiva neonatale, riscontrando sia per ciò che riguarda il benessere percepito che i livelli di stress.

Esemplificazioni in ambienti ospedalieri

Due esemplificazioni di interventi sui luoghi a sostegno della salute e benessere psicologico sono rappresentate da alcuni interventi realizzati in spazi ospedalieri e che sono stati oggetto di indagini da parte del gruppo di ricerca dell'autrice (Monti *et al.*, 2012; Agostini *et al.*, 2018). Nello specifico, si è trattato in entrambi i casi di interventi di umanizzazione pittorica realizzati in alcuni reparti ospedalieri, con l'intento di migliorare la fruibilità degli spazi, il grado di accoglienza e comfort degli stessi, la percezione affettiva degli ambienti e i livelli di stress di pazienti, familiari e personale ospedaliero.

Nel primo caso (Monti *et al.*, 2012), l'intervento sull'ambiente era rappresentato da un intervento pittorico sulle pareti degli spazi comuni di un reparto di pediatria di un ospedale in Emilia-Romagna, ovvero lungo le pareti dei corridoi dell'area per pazienti acuti e dell'area per pazienti cronici. L'intervento pittorico era rappresentato da paesaggi naturali con personaggi simili ai *cartoons* e mostrava prevalentemente scene quali laghi, mare, prati e boschi. È stata quindi svolta un'indagine con l'obiettivo di valutare gli effetti di questo intervento sulla percezione emozionale dell'ambiente ospedaliero da parte dei genitori i cui figli erano ricoverati, partendo dall'ipotesi principale che l'intervento pittorico avrebbe promosso un miglioramento della percezione positiva dell'ambiente ospedaliero e della regolazione emotiva e una riduzione dello stress percepito. Complessivamente, 502 genitori di bambini ricoverati di età tra 1 e 11 anni hanno compilato un questionario per descrivere la percezione affettiva del reparto ospedaliero, suddivisi nel modo seguente: 200 genitori prima della realizzazione dell'intervento pittorico (gruppo di controllo), 200 genitori di bambini con patologie acute dopo l'intervento, 102 di bambini con patologie croniche dopo l'intervento pittorico.

La raccolta e le analisi delle risposte dei genitori hanno messo in luce un aspetto significativo: la percezione affettiva da parte dei genitori dell'ambiente ospedaliero è significativamente migliorata dopo l'intervento pittorico, con quasi nessuna differenza in relazione alla gravità della patologia del bambino (malattie acute *versus* malattie croniche). Il beneficio legato all'umanizzazione pittorica era evidente osservando le descrizioni positive dell'ambiente (rilassante, piacevole, stimolante, entusiasmante), tutte più elevate dopo l'intervento pittorico; inoltre, tutte le descrizioni negative del luogo (stressante, deprimente, spiacevole, soporifero) apparivano significati-

vamente diminuite dopo l'umanizzazione pittorica. I risultati sono rappresentati nella Figura 1.

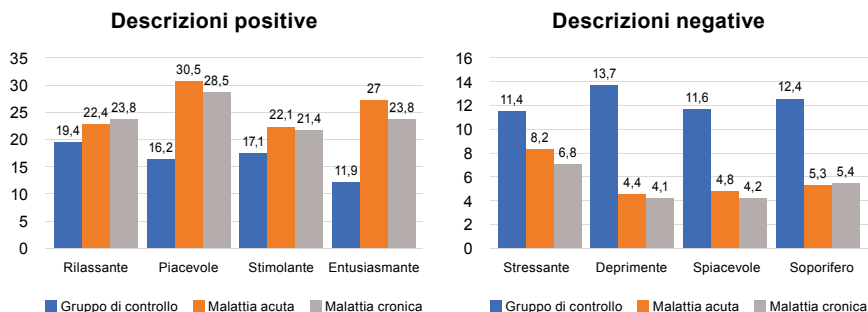


Figura 1. Descrizioni positive e negative del reparto di Pediatria prima e dopo l'umanizzazione pittorica

Un altro contributo di intervento sugli spazi ospedalieri a sostegno del benessere psicologico deriva dall'esperienza condotta presso la radiologia senologica della Clinica Mangiagalli di Milano (Agostini *et al.*, 2018). In questo caso, è stato realizzato uno studio con l'obiettivo di indagare gli effetti di un intervento di umanizzazione pittorica realizzata nel reparto, in particolare nella sala dove si svolgono esami invasivi e delicati al seno; l'intervento era finalizzato a rendere meno stressante e più accogliente un luogo fonte di elevato stress, come riportato dalle stesse pazienti e dallo staff sanitario quotidianamente presente e per raggiungere tale scopo sono stati raffigurati fiori (in particolare rose) con toni delicati e ampie porzioni di cielo. Lo studio ha coinvolto 100 donne, 36 hanno partecipato prima della realizzazione dell'intervento di umanizzazione pittorica e 64 dopo.

Tutte le partecipanti hanno compilato dei test per la valutazione dei livelli di stress e della percezione emozionale del luogo in due momenti successivi: in sala d'attesa prima dello svolgimento dell'esame senologico e al termine dell'esame stesso. I risultati hanno mostrato un effetto significativo dell'intervento di umanizzazione sul benessere sperimentato dalle partecipanti; infatti, la percezione delle qualità positive dell'ambiente è risultata signifi-

cattivamente maggiore nella condizione di umanizzazione pittorica; inoltre, i livelli di ansia mostrati prima dell'esame senologico risultavano nettamente inferiori nel post esame, ma solo nelle donne che avevano svolto l'esame nella sala umanizzata.

I risultati di questo studio, insieme a quello precedente, confermano come l'umanizzazione pittorica possa rappresentare un utile intervento sugli spazi per migliorare l'accoglienza degli ambienti ospedalieri, favorendo la regolazione emotiva e la gestione dello stress legati alla malattia e all'ospedalizzazione.

Esemplificazione in ambiente naturale

Un chiaro esempio di intervento su uno spazio outdoor che promuove il benessere psicologico è rappresentato dalla “Spiaggia dei Valori” (SdV), che è stata costruita stabilmente nel 2023, grazie al progetto dell'Associazione ODV Insieme a Te (<https://www.insiemeate.org>), per permettere anche a chi presenta una disabilità di grado severo e a chi accompagna questi ultimi di poter godere dei benefici di un soggiorno balneare. La struttura, che si trova nel litorale di Punta Marina (Ravenna), mette a disposizione gratuita delle postazioni su pavimento, riservate a persone con lievi o gravi disabilità e ai loro caregiver, coperte da gazebo, con prese elettriche e tende richiudibili sui quattro lati che consentono la privacy. L'accessibilità a ogni spazio (postazioni, mare, bagni, docce) è garantita dalla progettazione inclusiva dei servizi e dalla pavimentazione in ogni direzione di esplorazione del lido, con una passerella appositamente collegata l'ingresso della spiaggia alla riva del mare. La Spiaggia dei Valori è, inoltre, dotata di ausili specifici che consentono agli utenti con disabilità di effettuare bagni in mare.

È stato condotto uno studio volto a esplorare gli effetti dell'esperienza balneare inclusiva della SdV sulla percezione di benessere psicologico degli ospiti con disabilità medio-grave e i loro caregiver (Agostini, Neri, 2025). Lo studio si è svolto durante la stagione estiva del 2024 e ha coinvolto 30 ospiti (con patologia grave, quali sclerosi laterale amiotrofica, atrofia muscolare spinale, tetraplegia, Parkinson) e 75 caregiver; i dati sono stati raccolti attraverso questionari e domande aperte che hanno riguardato il benessere psicologico, le emozioni positive e negative esperite e i livelli di stress perce-

pito. L'analisi dei dati ha messo in luce come, nell'arco di una settimana di permanenza in spiaggia, sia gli accompagnatori sia gli ospiti abbiano mostrato un evidente miglioramento nel livello di benessere psicologico percepito e un netto decremento delle emozioni negative.

Questi risultati confermano il *restoration effect* associato agli ambienti naturali, in questo caso un *blue space*, ovvero come l'interazione con la natura contribuisca a diminuire il livello di stress, attivando una serie di benefici a livello psicofisiologico (Kaplan, 1995). In un luogo che al tempo stesso promuove la qualità di vita, l'inclusione e riduce il rischio di isolamento sociale, così come emerge dall'esperienza e dalle parole riportate dagli ospiti e dai caregiver stessi.

Conclusione

In sintesi, la letteratura e le evidenze empiriche più recenti enfatizzano l'importanza di dedicare grande attenzione alla progettazione degli ambienti valutando le implicazioni sul benessere e sulla salute delle persone che li abitano; questo significa porre l'umanizzazione dei luoghi come obiettivo interdisciplinare e trasversale alla progettazione e pianificazione degli spazi, esterni e interni, mettendo al centro i bisogni delle persone a cui sono destinati. Questa declinazione dovrebbe essere perseguita non solo per i luoghi di cura, ma per tutti i luoghi che svolgono un significativo ruolo per lo sviluppo sostenibile di una comunità, favorendo quindi un approccio sempre più attento alla promozione del benessere in senso olistico. Questo è il caso, per esempio, di luoghi quali istituti scolastici, contesti educativi, parchi pubblici, biblioteche, centri commerciali, ecc., che dovrebbero essere letti anche come opportunità e strumenti per rispondere ai bisogni, individuali e della comunità, di tutelare e favorire la salute a lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Agostini F. (2022). “Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura”. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, Franco Angeli Editore, pp. 76-85.
- Agostini F., Neri E. (2025). “The perception of psychological well-being in guests and volunteers the Beach of Values, a project for the inclusion and care of people with severe disabilities”. In *Conference proceedings, European Outdoor Education Network*, Rimini 14-17 April 2025, in press.
- Agostini F., Neri E., Sfondrini M.S., Pedilarco S., Galotti S., Monti F. e Minelli M. (2018). “Percezione delle qualità affettive ambientali e livello di stress in Radiologia Senologica: Effetto di un intervento di umanizzazione pittorica”. In *Psicologia della Salute*, 3: 95-113 (DOI: 10.3280/PDS2018-003005).
- Cesario, S. K. (2009). “Designing health care environments: Part I. Basic concepts, principles, and issues related to evidence-based design”. In *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(6), 280e289.
- Corazon S.S., Sidenius U., Poulsen D.V., Gramkow M.C. and Stigsdotter U.K. (2019). “Psycho-physiological stress recovery in outdoor nature-based interventions: A systematic review of the past eight years of research”. In *Environmental Research and Public Health*, 16 (10): 1711. (DOI:10.3390/ijerph16101711).
- Daykin, N., Byrne, E., Soteriou, T., & O'Connor, S. (2008). “Review: The impact of art, design, and environment in mental healthcare: A systematic review of the literature. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128, 85e94.
- Iyendo T.O., Uwajeh P.C. and Ikenna E.S. (2016). “The therapeutic impacts of environmental design interventions on wellness in clinical settings: A narrative review”. In *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 24: 174-188 (DOI: 10.1016/j.ctcp.2016.06.008).
- Jones R., Tarter R. and Ross M.A. (2021). “Greenspace Interventions, Stress and Cortisol: A Scoping Review”. In *Environmental Research and Public Health*, 18 (6): 2802. (DOI:10.3390/ijerph18062802)
- Kaplan S. (1995). “The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework”. In *Journal of Environmental Psychology*, 15 (3): 169-182 (DOI:doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2).

- Monti F., Agostini F., Dellabartola S., Neri E., Bozicevic L. and Pocecco M. (2012). "Pictorial intervention in a pediatric hospital environment: Effects on parental affective perception of the unit". In *Journal of Environmental Psychology*, 32 (3): 216-224 (DOI:10.1016/j.jenvp.2012.03.001).
- Nanda, U., Eisen, S., Zadeh, R. S., & Owen, D. (2011). "Effect of visual art on patient anxiety and agitation in a mental health facility and implications for the business case". In *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18, 386e393.
- Shanahan D., Astell-Burth T., Barber E.A., Brymer E., Cox D.T.C., Dean J., Depledge M., Fuller R.A., Hartig T., Irvine K.N., Jones A., Kikillus H., Lovell R., Mitchell R., Niemelä J., Nieuwenhuijsen M., Pretty J., Townsend M., van Heezik Y., Warber S. and Gaston K.J. (2019). "Nature-Based interventions for improving health and wellbeing: The purpose, the people and the outcomes". In *Sports*, 7 (6): 141. (DOI: 10.3390/sports7060141).
- Shuda Q., Bougoulis M.E. and Kass R. (2020). "Effect of nature exposure on perceived and physiologic stress: A systematic review". In *Complementary Therapies in Medicine*, 53: 102515. (DOI:10.1016/j.ctim.2020.102514).
- Sternberg E. (2009). *Healing spaces: The science of place and well-being*. Harvard University Press.
- Ulrich, R., Zimring, C., Quan, X., Joseph, A., & Choudhary, R. (2004). *The role of the physical environment in the hospital of the 21st century: A once-in-a-lifetime opportunity*. The Center for Health Design.
- Ulrich R.S., Zimring C., Barch X.Z., Dubose J., Seo H.B., Choi Y. S., Quan X. and Joseph A. (2008). "A review of the research literature on evidence-based healthcare design". In *Health Environments Research & Design Journal*, 1 (3): 61-125. (DOI:10.1177/193758670800100306).
- Van den Berg A.E., Jaspers F.C.A. and Wagenaar C. (2005). *Health Impacts of Healing Environments*. University Hospital Groningen.
- Verderber, S., & Fine, D. J. (2000). *Healthcare architecture in an era of radical transformation*. Yale University Press.

Micro-paesaggi educanti: le piante a scuola

Beate Weyland

Il modo in cui concepiamo gli ambienti di apprendimento sta cambiando: dalla semplice funzione didattica verso la capacità degli spazi di diventare veri e propri dispositivi pedagogici (Malaguzzi 1995, Cappa, 2009). Questo approccio innovativo mette in primo piano la relazione tra spazio, corpo e natura, riconoscendo che, più che uno sfondo, l'ambiente che ci circonda è un alleato attivo nel processo di crescita e sviluppo degli individui.

In questo contesto, si apre un interessante campo di azione e riflessione sulla generazione di un micro-paesaggio educante (Weyland, 2024). Un luogo particolare, che si concentra sulla relazione intima e ravvicinata tra insegnanti, bambini e ragazzi, genitori e piante in vaso, spesso già presenti nelle nostre case e nelle scuole, che diventano potenti strumenti di connessione con la natura con una sorta di “potere riparatore”. Il semplice gesto di portare una pianta negli spazi dedicati all'apprendimento può infatti innescare processi di consapevolezza, cura e interazione sensoriale, dando vita a un nuovo modo di concepire l'ambiente scolastico come spazio di crescita integrale e di relazione profonda con il vivente.

Una didattica sensoriale con micro-paesaggi naturali

Partendo dal concetto di paesaggio (Kroll, 1999; Clément, 2013), che generalmente si riferisce a scale macro (geologica, climatica, urbanistica), possiamo iniziare a generare un micro-paesaggio educante indagando i rapporti

più prossimi tra i diversi esseri viventi e non viventi che abitano un luogo in cui avviene l'azione pedagogica e il loro ambiente immediato. Attraverso l'inserimento di piante, di materiali naturali, di oggetti e libri, si favorisce un rapporto più intimo e consapevole con il luogo stesso perché acquisisce personalità, diventa significativa, racconta.

L'introduzione di piante negli spazi educativi promuove una didattica sensoriale (Weyland, 2017) incentrata sulla percezione e sull'esperienza diretta con il mondo. Le piante, infatti, hanno un impatto estetico immediato sugli spazi proprio perché agiscono a livello multisensoriale, coinvolgendo la vista, il tatto, l'olfatto, l'udito e persino il gusto, favorendo un'esperienza immersiva e partecipativa.

Poiché la natura è in costante divenire e sfugge a ogni tentativo di fissarne un'immagine statica, è difficile costringerla a una programmazione didattica prevedibile in ogni dettaglio. La relazione con le piante in vaso, la nostra "micro-natura", porta a sviluppare sensibilità, tolleranza al cambiamento e plasticità, risvegliando nel soggetto un senso di connessione profonda con la realtà vivente. La percezione tattile, in particolare, si rivela uno strumento fondamentale per esperire le qualità materiche dello spazio e l'interrelazione tra corpi animati e ambiente. Attraverso il contatto con superfici, piante e materiali diversi, si sperimentano polarità e sfumature che arricchiscono la percezione sensoriale e favoriscono un'esperienza di unità e complessità. Il corpo diventa strumento di ricognizione sull'esperienza e la presenza delle piante, come soggetti viventi dotati anche loro di sensi propri, consente di aprirsi proprio in contesto educativo al concetto di "corpo vivente esteso", il corpo della multispecie.

Un senso spesso trascurato ma fondamentale per la conoscenza del mondo è il tatto. Questo senso non riguarda solo l'uso delle mani, ma coinvolge tutto il corpo, che percepisce e reagisce a ciò che lo circonda, generando emozioni. Le esperienze tattili sono dinamiche e plastiche, offrendo una percezione fugace e cangiante dell'ambiente attraverso polarità come morbido/duro, ruvido/liscio, pesante/leggero. Questo senso ci permette di accedere alla realtà oltre le concettualizzazioni astratte. Come sosteneva John Dewey (1994), realtà ed esperienza sono due facce della stessa medaglia, superando il potere della vista e dell'udito (ciò che vedo e ciò che ascolto) e materializzandosi nel fare incorporato (ciò che percepisco con il corpo e che tocco concretamente). L'aspetto più interessante del tatto è scoprire come, attraverso

il contatto, la sostanza del corpo umano si mescoli alla sostanza delle cose, degli animali, dei vegetali, offrendo la sensazione di un'unità che estende la corporeità a tutto l'esistente. Diversi studi (Montagu, 1975; Gamelli, 1997) concordano nell'affermare che l'esperienza del tatto si intensifica nel contatto tra creature viventi. Quando tocchiamo, sfioriamo o abbracciamo un bambino, un'amica, un animale, una pianta o un fiore, questa esperienza sensoriale si accentua, poiché due sostanze vive entrano in relazione. Al tatto si associano altre dimensioni della sensorialità, come i sensi atmosferici: vista, gusto, olfatto e senso del caldo e freddo. Le creature viventi si riconoscono tra loro e creano "atmosfera" relazionali, superando il linguaggio e il corpo fattuale e insinuandosi negli interstizi delle particelle invisibili che popolano lo spazio aereo.

La didattica sensoriale intende promuovere un approccio in cui l'apprendimento accade proprio attraverso relazioni fisiche tra vari soggetti animati e inanimati e dove le piante acquisiscono il ruolo di soggetti educanti, soggetti in relazione. Piante non solo a cui pensare, ma da muovere, da toccare, da riordinare, da esplorare, da utilizzare come alleate dell'evento ludico-didattico (Weyland, 2022) in prima istanza e successivamente, quando si ha abbastanza confidenza con loro, come alleate per sensibilizzare sulla salvaguardia del pianeta. In questo modo le piante, da elementi decorativi (*ahimé* vivi) diventano soggetti di interazione attiva, mediatrici di una estensione della nostra qualità sostanziale: la vita.

Obiettivi trasformativi

Negli ultimi anni, diverse scuole hanno esplorato la possibilità di trasformare spazi e didattiche attraverso la presenza delle piante nei loro contesti educativi.¹ Hanno arricchito i loro spazi educanti di piante utilizzando la regola che ogni bambino/a, ragazzo/a e ogni insegnante, portasse una pianta a scuola (con l'accordo di riportarla a casa durante le vacanze). Questa azione, così semplice, se riferita al singolo, ma così impattante, se vista nel suo

¹ Le attività di ricerca-formazione con le scuole di ogni ordine e grado sono svolte in collaborazione con il laboratorio interdisciplinare EDENlab e presentate al sito edenlab.unibz.it

insieme, si orienta a raggiungere tre obiettivi che descriveremo con i suoi argomenti in dettaglio qui di seguito.

1. Migliorare il senso di benessere percepito attraverso l'appropriazione e la qualificazione anche estetica dello spazio educativo con le piante

Stephen e Rachel Kaplan (1989) hanno sviluppato alla fine degli anni Ottanta la teoria del ripristino dell'attenzione, o ART (Attention Restoration Theory), secondo la quale la natura ha la capacità di rinnovare l'attenzione dopo aver esaurito l'energia mentale, per esempio, dopo lunghi periodi di studio o lavoro intensivo. La teoria distingue tra due tipi di attenzione: involontaria, catturata da stimoli naturalmente intriganti che non richiedono sforzo per essere mantenuti, e l'attenzione volontaria, che necessita di sforzi cognitivi e di controllo. Gli ambienti naturali stimolano l'attenzione involontaria con stimoli sensoriali rilassanti che permettono alla mente di riposare e rigenerarsi senza sforzo. Un ambiente scolastico arricchito con le piante contribuisce allo stesso modo degli ambienti naturali esterni a migliorare la salute fisica, riducendo lo stress e migliorando la qualità dell'aria, ma aiuta anche a migliorare il benessere mentale e la capacità di apprendere degli studenti. I diversi studi concordano infatti nell'affermare che la relazione tra umani e piante può ridurre significativamente i livelli di stress, abbassando il cortisolo nel sangue e promuovendo una sensazione di calma e benessere.

2. Lo sviluppo di attività ludico didattiche sensoriali che consentano ai soggetti di sviluppare una relazione emotivo-affettiva con le piante

Dal punto di vista strettamente didattico l'obiettivo è quello di transitare da un semplice approccio scientifico e osservativo, a volte arricchito da materie come la geografia (da dove vengono le piante) e ultimamente ecologia e sostenibilità, a un modello in cui la prospettiva antropica viene stemperata a favore del riconoscimento delle piante come veri e propri soggetti da rispettare e riconoscere come compagne del percorso esistenziale ed educativo.

Utilizzando l'approccio ludico, ovvero giocando con le piante, in particolare i bambini, ma anche i più grandi e gli adulti, imparano a conoscere le piante in una prospettiva molto diversa, più empatica e personalizzata (Weyland, 2022). Un gioco che può esemplificare bene la proposta è quello

del mikado con le piante: chi gioca insieme alla pianta per porre in equilibrio su di essa le asticelle senza che cadano, scopre attraverso i sensi corporei la consistenza fisica della pianta, le sue caratteristiche, la sua forza o fragilità. Il gioco conduce in maniera intuitiva ed efficace alla conoscenza. L'obiettivo della didattica sensoriale e ludica con le piante è quello di sviluppare materiali per interagire in modo autonomo e attivo con le piante, muovendole, portandole vicino a sé, giocandoci. È solo interagendo che nasce la relazione educativa. E solo attraverso di essa si genera conoscenza e quindi cura.

3. Il potenziamento di un approccio olistico e inclusivo, capace di dare corpo autentico alle competenze green

L'ultimo obiettivo riguarda il potenziamento dell'approccio olistico e inclusivo, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze green in materia di sostenibilità (Bianchi *et al.*, 2022) che per i nostri scopi riportiamo in modalità semplificata e adattata:

1. *Ascoltare e comprendere la natura*: promuovere un atteggiamento didattico aperto a porsi domande; incoraggiare la curiosità e l'osservazione attenta; vedere la natura come una fonte di conoscenza e ispirazione, sviluppando un legame empatico con il mondo naturale.
2. *Pensare in modo complesso alla natura*: sviluppare sistemi di pensiero e capacità critica in gruppi collaborativi; riconoscere la complessità della natura, per sviluppare il pensiero critico e sistemico; vedere le connessioni tra diversi elementi naturali.
3. *Immaginare il futuro attraverso l'esplorazione*: stimolare una prospettiva di ricerca e condivisione di intenti; esplorare la natura e incoraggiare l'innovazione e la creatività per immaginare soluzioni nuove e sostenibili per le sfide ambientali.
4. *Agire*: sostenere la realizzazione di progetti in cui bambini e ragazzi siano protagonisti di azioni efficaci nel mondo, azioni con valenza di sensibilizzazione e politica; progetti che possono avere un impatto significativo sulla società e sull'ambiente; progetti concreti, per promuovere la responsabilità sociale, civica ed etica.

In questa cornice, la presenza e le azioni con le piante acquisiscono un valore concreto e permettono di attuare progetti di comunità a sostegno di

una nuova relazione tra umani e natura. Le piante diventano non solo strumenti didattici, ma anche simboli di un impegno collettivo verso un futuro più sostenibile e armonioso.

Prime germinazioni

Nonostante i dubbi iniziali degli insegnanti e la scarsa conoscenza delle piante, i progetti di ricerca-formazione con le diverse comunità educanti stanno offrendo esiti interessanti. I partecipanti in generale sviluppano un attaccamento progressivo alle piante e un interesse che si estende anche agli spazi privati. Molti docenti e educatori/educatrici hanno migliorato il loro “pollice verde” e sono diventati più disposti alla cura delle piante. La maggioranza delle scuole coinvolte ha sviluppato competenze creative nell'individuazione di attività didattiche e nell'allestimento degli ambienti. Entro i primi sei mesi dall'inizio delle attività di ricerca-formazione, la presenza delle piante nelle scuole è diventata un elemento significativo e riconoscibile, capace di farsi comun denominatore identitario delle comunità educative.

Dai primi feedback dei docenti emergono la scoperta di un modo diverso di incontrare la natura, la possibilità di sviluppare progetti di didattica più laboratoriale ed esperienziale, e la soddisfazione nel rendere più facilmente gli ambienti più accoglienti. La soddisfazione giunge anche da parte degli allievi e delle famiglie, i primi molto partecipi e coinvolti sui progetti, e i secondi sensibilizzati sia dai bambini stessi, sia attraverso iniziative di collaborazione con la scuola per condividere traguardi o per sviluppare ulteriormente i progetti di relazione con le piante e con la natura. La vita che entra scuola, oltre a quella dei bambini e dei ragazzi, degli insegnanti e degli educatori, stravolge le prospettive e permette di esplorare spazi e relazioni in modo nuovo e autentico.

In un altro contributo ho parlato di una rivoluzione silenziosa tra pedagogia e architettura (Weyland, 2024) sottolineando come questi due mondi, attraverso la mediazione delle piante, stiano trovando nuovi punti in comune. Il processo di appropriazione dello spazio diventa un gesto di conoscenza e cura, un'azione che arricchisce gli ambienti educativi e promuove nuove traiettorie pedagogiche. Le piante, con il loro linguaggio segreto e interconnessioni sotterranee, sviluppano processi trasformativi irreversibili, creando un legame profondo tra educazione e natura.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: the European sustainability competence framework* (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/gre-encomp-european-sustainability-competence-framework_en).
- Cappa, F. (Ed.). (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Franco Angeli.
- Clément, G. (2013). *Giardini, paesaggio e genio naturale*. Quodlibet.
- Dewey, J. (1994). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. La Nuova Italia.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina Editore.
- Kaplan, R., & Kaplan S. (1989). *The Experience of nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Kroll, L. (1999). *Tutto è Paesaggio*. Testo&Immagine.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior.
- Montagu A. (1975). *Il linguaggio della pelle*. Garzanti.
- Weyland, B. (2017). *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra didattica e design*. Guerini.
- Weyland, B. (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Corraini.
- Weyland B. (2024), "Partendo da una micro natura: appropriazione dello spazio e didattica sensoriale con le piante". In Weyland B., Boaretto G. *Nuovi paesaggi educanti. Tra natura e cultura*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

Spazi aperti, segni visibili

Il valore della pannellistica nel paesaggio

Sara Vincetti

L'arte non riproduce ciò che è visibile
ma rende visibile ciò che non sempre lo è
(Paul Klee)

Segni nel paesaggio

Quando ci si inoltra in giardini e parchi naturali è possibile talvolta incorrere in pannelli fissati in determinati punti dell'area o sorretti da pali piantati nel terreno; possono essere grandi, piccoli, quadrati o rettangolari, spessi o sottili; colorati o monocromatici, fotografici o testuali; solitamente vincolati da limiti tecnici locali stabiliti da regolamenti comunali e regionali, per esempio la distanza di posizionamento dal suolo volta a evitare scontri durante la corsa e il gioco dei bambini o la stondatura degli angoli del piano, ovviamente voluta per evitare ferite. I contenuti della pannellistica variano a seconda dell'obiettivo di chi ha posizionato lo strumento poiché il pannello è uno strumento di comunicazione: possono essere quadri che descrivono l'ambiente da un punto di vista naturalistico, come accade nei percorsi in natura delle aree protette e oasi regionali oppure con datazioni storiche, come nei pressi di siti e scavi dove si è mantenuto l'aspetto originario per questione di tutela del patrimonio o ancora, pannelli di commemorazione e rievocazione, dedicati a personalità di spicco del territorio o che semplicemente hanno dato il loro nome al luogo. Fisicamente sono

strutture solide con un formato più o meno libero sia nelle dimensioni sia nelle linee, ma tutti quanti devono condividere la resistenza alle intemperie e cambi di temperatura ed essere posizionati ad altezza occhi per facilitarne la lettura. Il contenuto, che prima di tutto deve essere accessibile, utilizza una molteplicità di linguaggi: fotografie, disegni, testi e, grazie alla tecnologia, anche suoni.

Lo sguardo del pubblico destinatario del pannello è generalmente direzionato a osservare lo spazio circostante con un finder specifico e per questo motivo anche il linguaggio si adegua all'indicazione preposta: un pannello naturalistico avrà un linguaggio specialistico; un pannello destinato ai bambini avrà un linguaggio a dominanza grafica; un pannello commemorativo avrà un testo storico e via dicendo... ma nel caso di pannelli che hanno un contenuto di natura educativa il linguaggio come si trasforma? La documentazione pannellistica, quando rientra nell'ambito educativo, va oltre la presentazione monotematica di dati e informazioni, ma si connota di tutte le finalità della documentazione pedagogica, la stessa che viene realizzata annualmente da docenti e educatori all'interno dei servizi e dalla quale emerge un'immagine di spazio centrale:

Avere uno spazio pensato e ripensato, e con un grande potenziale, è come avere dei buoni insegnanti in più nella scuola. [...] È frutto di riflessione; rappresenta un microcosmo della cultura circostante; è dinamico sia nella strutturazione del tempo che nelle variazioni attraverso il tempo; lo spazio è una presenza così vitale che c'è chi lo considera uno degli insegnanti della scuola (Gandini, 1995).

Il concetto di spazio scolastico va oltre la soglia del servizio poiché la scuola riceve dall'esterno ed è aperta verso l'esterno, riflesso della cultura locale per la cultura universale, fatta di un dentro e di un fuori in dialogo integrato nel progetto urbano, poiché l'educazione delle bambine e dei bambini è responsabilità della comunità. Lo spazio del giardino e del parco pubblico diventa esso stesso educante, impegnato a costruire la partecipazione delle famiglie, degli enti e di chiunque attraversi i luoghi in cui avviene l'interazione fra l'uomo e l'ambiente. Ecco che la pannellistica riflette l'intenzionalità di uno sguardo professionale: non solo ecologia ma educazione ecologica; non solo attività all'aperto ma educazione all'aperto.

Il valore del documentare

La documentazione educativa, nelle varie forme diffuse e sviluppate nel corso degli anni a partire dalle esperienze reggiane, è un elemento fondamentale costitutivo degli ambienti scolastici e dell'agire professionale, il cui compito è anche quello di testimoniare le modalità e le tappe di sviluppo del singolo e del gruppo attraverso strumenti visibili. La parola *documentare*, la cui etimologia ci riporta all'insegnamento (dal latino *documētum*, da *docere*, ossia "informare", "far sapere", "insegnare"), ci racconta proprio questo: la volontà di raccontare, raccogliere dati e organizzarli per conservare una memoria dei fatti, tracciare eventi, luoghi e scoperte, assicurandone la continuità nel tempo. Contestualizzato in ambito educativo, l'atto del documentare ci introduce a tutta una serie di riflessioni e termini che vanno ben oltre il produrre riferimenti di verità, ma entrano nel merito di una professione e volontà di professionalità.

La documentazione non è solo interpretabile, ma è essa stessa interpretazione. È una forma narrativa, una comunicazione intra e interpersonale, perché offre a chi documenta e a chi legge un'occasione riflessiva e conoscitiva. Il lettore può essere la collega, le colleghe, il bambino, i bambini, i genitori e chiunque abbia partecipato voglia partecipare a questo processo. *Un materiale aperto, accessibile, fruibile, cioè leggibile* (Rinaldi, 2009, p. 84).

Documentare è quindi un processo in itinere che valorizza la formazione degli educatori e delle educatrici, la ricerca di senso e crescita dei bambini e delle bambine ma anche la "professionalità" dello spazio vissuto e allestito con intenzionalità. Quando si documenta non sono solo i destinatari a essere coinvolti in questo processo di comunicazione ma anche il luogo che accoglie le relazioni e la progettualità: il luogo documentato parla attraverso lo strumento pedagogico, racconta la sua storia e le sue potenzialità, la sua memoria storica e le sue connessioni multidisciplinari, connettendo tutti quei punti di vista che lo rendono un contesto intelligente.

Gli spazi abitati dall'infanzia e dall'adulto, diventano luoghi, contesti fruiti da una comunità propria della differenza: differenza di genere, culturale, religiosa, linguistica e abilità. La documentazione, infatti, "invita a sentirsi parte o a diventare parte, con gli altri di esperienze, di storie. Suggerisce la

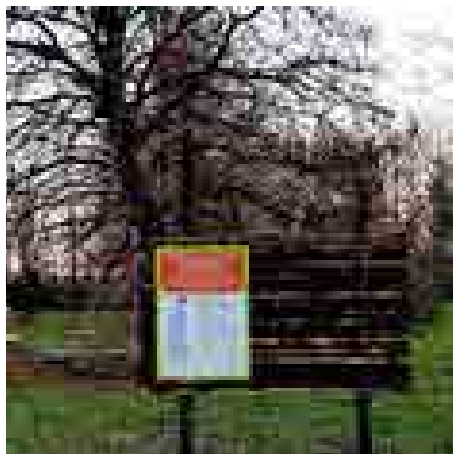
possibilità di vedere valorizzato ciò che si vivrà. Una documentazione che dà forma ai valori della memoria e della narrazione come *diritto e qualità vitale dello spazio educativo*” (Strozzi, 2001).

Il pannello all’aperto

La pratica documentativa all’aperto non ha caratteristiche differenti dalla pratica documentativa che avviene internamente ai servizi, se non per la connotazione legata all’imprevedibilità dell’ambiente che rende il processo di osservazione e ricerca più flessibile e inatteso, ma gli strumenti che danno forma alle osservazioni, alla ricerca, all’identità che si vuole attribuire al luogo vissuto, sono i medesimi: anche in questo caso si spazia dalla piattaforma digitale al diario cartaceo, dalle pubblicazioni stampate alle pannellistiche più o meno provvisorie.

La pannellistica all’aperto, come formato documentativo, può essere distinta in transitoria e “fissa”: la pannellistica transitoria o momentanea è legata alla temporaneità sia dei contenuti, sia della materia di cui è composta la base di stampa, per esempio un poster che racconta un evento in particolare, su un foglio naturalmente soggetto alla deteriorabilità in condizioni meteo non favorevoli. La pannellistica fissa, al contrario, privilegia la stampa professionale su alluminio composito con un investimento economico e un allestimento studiato per durare nel tempo.

Questa differenziazione ci porta anche a selezionare e organizzare i contenuti con un pensiero lungimirante, in particolar modo se l’intenzione è quella di allestire una pannellistica in un parco o giardino sulla soglia, frequentato dalla comunità e non solo dal personale scolastico, dalle bambine, dai bambini e dalle famiglie. In questo caso la prima domanda che bisogna



porsi è relativa all'oggetto della documentazione: cosa si vuole documentare e comunicare attraverso il pannello?

I parchi rappresentano degli spazi outdoor che rientrano a pieno titolo tra gli esempi di spazi pubblici disponibili nei contesti urbani. Spazi, cioè, aperti, accessibili e fruibili liberamente, in cui è possibile avere un primo contatto, se non l'unico, con l'elemento naturale pur rimanendo in città appunto. [...] Proporre esperienze che comportano la conoscenza degli spazi pubblici come può essere il parco vicino a casa, oltre le mura della scuola, contribuisce a consolidare quell'identità condivisa su cui si basa il senso di appartenenza a una comunità (Antonietti, Pintus, 2020, pp. 61-62).

Nell'ottica della valorizzazione di un luogo naturale complesso, trasversale, ma ricco di opportunità esplorative che spesso passano inosservate o limitate, la collocazione di una pannellistica fissa che accompagni lo sguardo nella scoperta delle potenzialità educative dello spazio outdoor e di allestimenti destrutturati può sostenere l'educazione ecologica e civica della comunità educante.

Un pannello può infatti condividere le esperienze che i bambini e le bambine hanno vissuto o potrebbero vivere, l'apprendimento esperienziale che deriva dall'incontro con la natura, la ricchezza di uno spazio incolto o la meraviglia che si cela negli elementi, nei fili d'erba, nelle gocce di pioggia o nel brusio di un'ape.

Utilizzare il parco come luogo educativo in cui sostenere e attivare situazioni educative e didattiche a partire dalle specificità del contesto è un modo attraverso cui pensare a tale ambiente. D'altra parte, però, il parco offre la possibilità di lasciarsi trasformare, di essere modificato, co-costruito (ivi, p. 70).

Linguaggi e bellezza

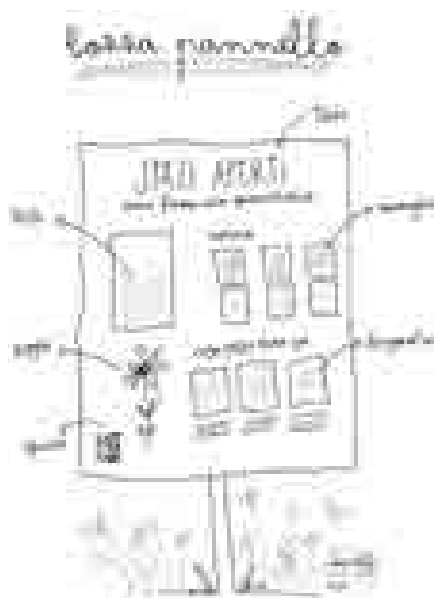
Realizzare una documentazione richiede tempo, organizzazione, pratica e tecnica: non basta realizzare la struttura, è necessario che lo strumento documentativo assolva alla sua funzione comunicativa, dialogando in modo

chiaro e inclusivo, tenendo presente tecniche di composizione grafica, estetica e linguaggi plurimi:

Affermare la necessità che la documentazione sia bella e ordinata, significa sostenere che la chiarezza e la pulizia nel linguaggio, nella forma, nella scelta grafica sono elementi fondamentali non solo dal punto di vista estetico e formale ma anche sul piano comunicativo e sostanziale. [...] Un concetto di estetica che si intreccia con un altro, molto più ampio, di pedagogia dell'estetica: coltivare nei bambini l'idea del bello (Malavasi, 2012, p. 52).

Nella realizzazione dello storyboard sono diversi gli elementi da inserire nell'ottica di un pannello accessibile: non devono mancare fotografie, disegni, testi, citazioni o conversazioni, QR Code che rimandino a sonorità e traduzioni linguistiche; auspicabile non dimenticare l'alfabeto braille.

Gli elementi compositivi vanno ordinati e sistemati sul piano in una sequenza logica e temporale che permetta una lettura intuitiva, privilegiando sfondi chiari che diano valore alle immagini e ai disegni inseriti; le fotografie coerenti con il contenuto testuale che, a sua volta, dovrà avere un registro pulito, semplice ma non semplicistico, adeguato al destinatario e all'obiettivo. Un pannello volto a presentare la nuova fisionomia del parco e gli allestimenti destrutturati, non potrà addentrarsi eccessivamente negli approfondimenti pedagogici ma nemmeno dimenticare di fornire sollecitazioni e suggestioni per una fruizione competente dello spazio: uno degli obiettivi della documentazione all'aperto è proprio quello di fornire al ricevente nuovi occhi e sensorialità con i quali ripensare i luoghi secondo i principi e benefici dell'outdoor, anche in una chiave inclusiva.





Un pannello, dunque, non è semplicemente estetico ma parla di educazione al bello; non è semplicemente descrittivo ma parla di osservazione, ricerca e documentazione; non ha un solo linguaggio ma più linguaggi inclusivi; non è semplicemente grafico ma terrà in considerazione le immagini e le fotografie come strumenti di comunicazione: un segno visibile della cura della comunità educante.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Pintus, A. (2020). "Parchi". In Bertolino F., & Guerra M. (a cura di), *Contesti intelligenti* (p. 61, 62). Edizioni Junior-Bambini S.r.l., Approfondimento. (2021). "Documentare oggi". *Bambini*, aprile.
- Approfondimento. (2024). "Documentare all'aperto". *Bambini*, giugno.
- Falcinelli, R. (2017). *Cromorama*. Einaudi.
- Gandini, L. (1995). "Uno spazio che riflette la cultura dell'infanzia". In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior, p. 244..
- Guerra, M., Luciano, E. (a cura di). (2014). *Costruire partecipazione*. Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Malavasi, L. (2012). *Documentare le progettualità*. Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F. (2020). *Progetto è ricerca*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Rinaldi, C. (2009). "Documentazione e valutazione: quale relazione?". In C. Reggio, *Rendere visibile l'apprendimento*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (pp. 76, 84).
- Strozzi, P. (2001). "Una giornata a scuola, una quotidianità straordinaria". In Reggio Children, *Rendere visibili gli apprendimenti*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (p. 60).

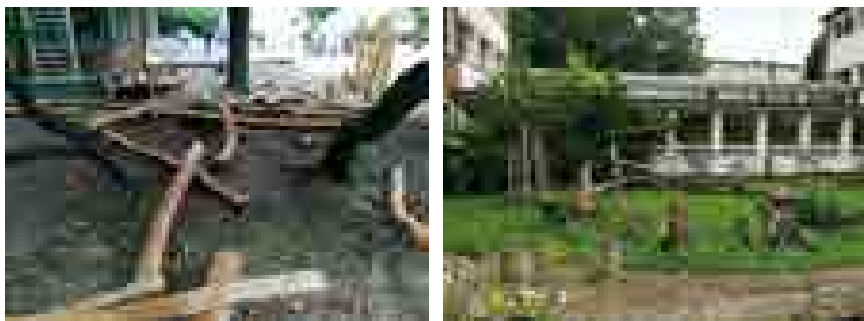
L'alleanza mondiale per la difesa dei giardini scolastici

Matteo Mazzoni

Oggi, i bambini trascorrono sempre più tempo chiusi nelle loro stanze, immersi negli schermi di computer e tablet. Fin dalla prima infanzia, sperimentano un progressivo distacco dalla natura, fisico ed emotivo. Questo fenomeno si riflette anche nelle scuole, dove le metodologie didattiche moderne hanno ridotto le opportunità di interazione con l'ambiente esterno, spesso non più considerato un luogo di apprendimento. Come possiamo allora riavvicinare i più piccoli alla natura o, nel caso dei nativi digitali, introdurla per la prima volta a essa?

Una risposta concreta arriva dall'ISGA (International School Ground Alliance), un'organizzazione che riunisce associazioni, università, studi di architettura del paesaggio e insegnanti con l'obiettivo comune di valorizzare gli spazi esterni delle scuole. Attraverso progetti partecipativi e programmi di formazione per i docenti, ISGA promuove l'utilizzo dei giardini scolastici durante tutto l'anno. Questi ambienti rappresentano una preziosa occasione di contatto con la natura, soprattutto in un contesto di crescente urbanizzazione e riduzione delle aree verdi.

“In questo secolo di rapida urbanizzazione, il tempo trascorso all'aperto dai bambini si è ridotto drasticamente, sia per il gioco che per l'apprendimento. Le cause di questo declino sono molteplici, così come le conseguenze negative. Con ISGA vogliamo affrontare il problema e invertire la tendenza”, afferma Cam Collyer, co-fondatore dell'organizzazione e rappresentante di Evergreen in Canada. ISGA organizza ogni anno congressi internazionali, offrendo a esperti e professionisti l'opportunità di confrontarsi su esperienze, progetti e metodologie.



Scuola primaria Otto Wels a Berlino, Germania.

Nonostante le differenze geografiche e culturali, i problemi affrontati risultano spesso simili. Durante questi incontri emergono soluzioni innovative e sperimentali che possono essere applicate in diversi contesti locali. La collaborazione tra pedagogisti e architetti del paesaggio è fondamentale per la realizzazione di spazi a misura di bambino, concepiti come veri e propri “paesaggi educativi” (learning landscapes). Questi ambienti stimolano fantasia, creatività e attenzione, coinvolgendo sia studenti sia insegnanti.

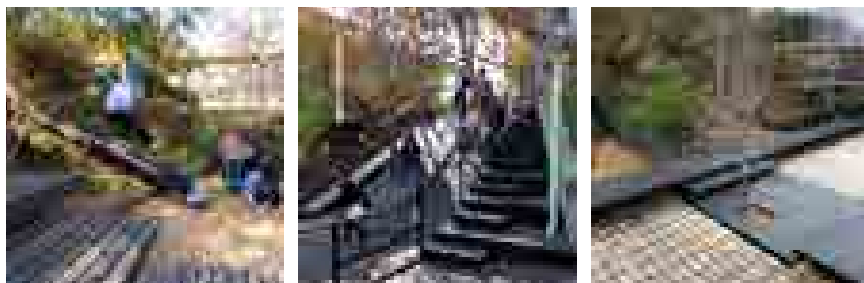
Tra i membri dell'ISGA figura Grün Macht Schule di Berlino, un team di professionisti composto da architetti del paesaggio e pedagogisti. Questo ente organizza eventi formativi e coordina la progettazione e costruzione di giardini scolastici, promuovendo la partecipazione attiva di docenti, studenti, genitori e dell'intera comunità. Seguendo il Berliner Bildungsprogramm (BBP), il programma educativo di Berlino, il progetto integra il verde negli spazi scolastici per favorire il benessere degli alunni.

Un esempio significativo è il lavoro svolto alla B.-Traven-Gemeinschaftsschule di Berlino. Qui, studenti e insegnanti hanno collaborato con Grün Macht Schule per trasformare un cortile scolastico dominato da asfalto e superfici sintetiche. Grazie a laboratori e momenti di confronto, sono state sviluppate soluzioni per incrementare la presenza del verde, creando orti urbani, aree ombreggiate, zone relax e spazi per attività artistiche e ricreative. Il progetto ha reso l'ambiente più accogliente e sostenibile, migliorando la qualità della vita scolastica per tutti, insegnanti, studenti, personale e dirigenza.

Un'altra realtà significativa all'interno dell'ISGA è la fondazione cilena “Patio Vivo”, attiva da oltre dieci anni. Fondata da Ángela Ibáñez, esperta

di architettura del paesaggio, la fondazione si dedica alla trasformazione dei cortili scolastici in spazi inclusivi e stimolanti. Il progetto è nato dall'osservazione di ambienti scolastici spesso standardizzati e privi di elementi naturali, che limitano la socializzazione e lo sviluppo dei bambini. Patio Vivo punta invece a creare spazi educativi che, attraverso il contatto con la natura, favoriscono il gioco libero e il benessere psicofisico degli studenti.

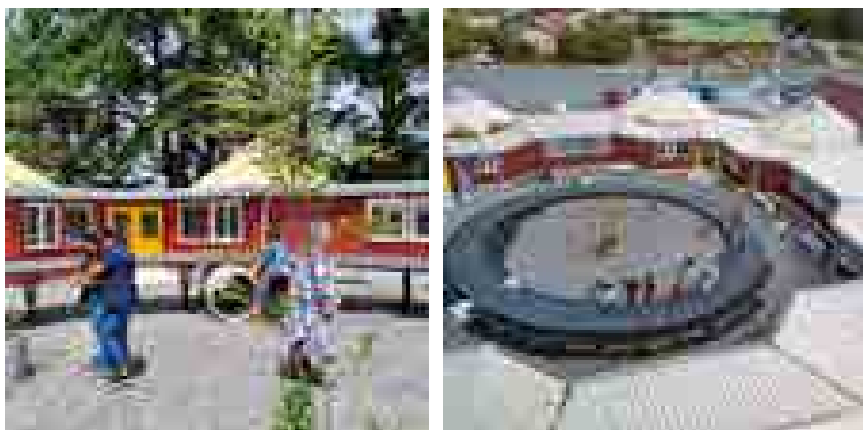
Negli anni, la fondazione ha realizzato oltre 100 progetti in nove regioni del Cile, coinvolgendo più di 32.000 studenti. Il metodo di lavoro si basa su un approccio partecipativo, che prevede l'analisi dello spazio e il coinvolgimento attivo della comunità scolastica. La progettazione tiene conto delle caratteristiche culturali e territoriali di ogni scuola, privilegiando materiali sostenibili e la presenza di elementi naturali come alberi e superfici organiche. Oltre alla riqualificazione degli spazi scolastici, Patio Vivo ha sviluppato diverse iniziative educative: "Aulas Abiertas" promuove l'apprendimento all'aperto, mentre "Paisajes de Integración Social" favorisce l'inclusione attraverso la progettazione di ambienti accessibili. Durante la pandemia, è nato "Recreo en Casa", per mantenere attivo il gioco anche a distanza. Altri progetti, come "Aprendo Naturaleza" e "Patio Vivo Cultivable", mirano a sensibilizzare i giovani sulla sostenibilità ambientale e l'educazione alimentare. Una delle innovazioni introdotte da Patio Vivo è la creazione di strutture in legno multifunzionali, progettate su misura per ciascun giardino scolastico. Un esempio è l'intervento realizzato nella scuola di Lo Espejo, dove un cortile di 930 metri quadrati è stato trasformato in un ambiente accogliente e dinamico.



Scuola Lo Espejo, Cile

Il progetto ha incluso la costruzione di piattaforme in legno di diverse altezze, scivoli metallici, aree con cippato e strutture per l'arrampicata. Sono stati inoltre piantati 154 nuovi alberi, tra cui ginkgo e jacaranda, con un sistema di irrigazione a goccia per garantirne la sopravvivenza nei mesi in cui la scuola è chiusa.

Un altro intervento significativo è stato realizzato nella scuola di Galvarino nel 2022. Qui è stata installata una struttura circolare rialzata con una leggera pendenza, pensata per stimolare il movimento libero e favorire il gioco simbolico. L'area è diventata un punto di aggregazione per eventi scolastici e attività all'aperto. L'intervento ha incluso la messa a dimora di 17 alberi, 18 arbusti e 104 piante erbacee, migliorando l'ambiente per i 120 studenti della scuola e per tutti gli insegnanti.



Scuola Galvarino, Cile

Entrambi i progetti sono stati coordinati da Ángela Ibáñez, con la progettazione architettonica di Álvaro Benítez e la supervisione pedagogica di Marcial Huneeus. La collaborazione tra architetti e pedagogisti è una costante nei lavori di Patio Vivo, dimostrando come la sinergia tra discipline diverse possa generare ambienti educativi innovativi.

Un altro importante membro della ISGA è Learning through Landscapes (LtL), un'organizzazione benefica del Regno Unito fondata nel 1990,

dedicata a promuovere l'apprendimento e il gioco all'aperto per bambini e giovani attraverso la valorizzazione degli spazi esterni nelle scuole. Con sede a Winchester e Stirling, LtL collabora con scuole, enti locali e professionisti del design per trasformare i cortili scolastici in ambienti stimolanti e sostenibili. L'obiettivo principale è favorire il benessere mentale e fisico degli studenti, incoraggiando la connessione con la natura e l'apprendimento esperienziale. LtL offre risorse gratuite, formazione e consulenza per educatori, sostenendo l'importanza dell'educazione all'aperto come elemento chiave nello sviluppo dei bambini.

Un esempio concreto del loro operato è il progetto “Climate Ready School Grounds”, ideato per rendere gli spazi scolastici più resilienti ai cambiamenti climatici, migliorando al contempo il benessere degli studenti e la qualità dell'apprendimento. Attraverso risorse pratiche e linee guida, l'iniziativa supporta scuole, enti locali e professionisti del settore nella trasformazione degli ambienti esterni, promuovendo soluzioni naturali e sostenibili.

Grazie alla collaborazione tra Architecture & Design Scotland e LtL, il progetto ha coinvolto scuole con contesti diversi, testando approcci innovativi per migliorare l'uso e la gestione delle aree scolastiche.

Attraverso laboratori pratici e strumenti specifici, studenti e insegnanti hanno potuto esplorare strategie efficaci per trasformare questi spazi in risorse educative dinamiche.

Oltre a migliorare la qualità dell'ambiente scolastico, le “Climate Ready School Grounds” contribuiscono a iniziative più ampie, come i piani di sviluppo degli istituti e le strategie per la sostenibilità. Gli strumenti messi a disposizione, tra cui il “School Grounds Climate Survey” e diversi workshop tematici, aiutano le scuole a passare dalla teoria all'azione concreta, coinvolgendo l'intera comunità in un percorso di cambiamento positivo e duraturo.

Conclusione

Tuttavia, affinché questi spazi rispondano realmente alle esigenze di chi li vive, è fondamentale che la progettazione sia partecipata. Il coinvolgimento attivo di studenti, insegnanti, famiglie e comunità locali non solo migliora la qualità del risultato finale, ma rafforza il senso di appartenenza e di responsabilità collettiva. Quando i bambini e i ragazzi contribuiscono alla trasforma-

zione del loro ambiente scolastico, imparano a prendersene cura, sviluppano competenze sociali e creative e si sentono parte di un cambiamento concreto.

A questo si aggiunge un elemento essenziale: conoscere e ispirarsi a esperienze internazionali. Organizzazioni come Grün Macht Schule, Patio Vivo e Learning through Landscapes dimostrano che la riqualificazione degli spazi scolastici è una sfida globale, che può essere affrontata con soluzioni innovative e condivise. Ogni paese ha sviluppato strategie diverse, adattandole al proprio contesto culturale e ambientale, e l'opportunità di confrontarsi con queste esperienze aiuta a superare ostacoli, individuare le migliori pratiche e replicare modelli di successo.

Il valore della rete internazionale sta proprio nella possibilità di trasformare le sfide locali in soluzioni collettive, diffondendo conoscenze, metodi e idee che possono essere applicati in contesti diversi. Un cortile scolastico può diventare un'aula a cielo aperto in Cile, un ecosistema urbano a Berlino o un rifugio per la biodiversità nel Regno Unito. Ma il principio di base è lo stesso ovunque: rendere i bambini protagonisti di spazi pensati per loro, con loro.

Il momento di agire è ora. Costruire giardini scolastici significa costruire un futuro migliore, più verde, più sano e più inclusivo. Ma come possiamo trasformare queste esperienze in un modello nazionale, capace di adattarsi a una società in continua evoluzione? Come possiamo rendere la scuola non solo un luogo di apprendimento, ma un vero e proprio centro di comunità, dove bambini, insegnanti e famiglie collaborano per costruire spazi che favoriscano la crescita sociale? Quali strumenti e politiche possiamo mettere in campo per fare in modo che ogni scuola abbia accesso a un cortile scolastico vivo, accogliente e stimolante?

Forse la vera sfida è proprio questa: ritornare a fare comunità, ripensando la scuola come un punto di incontro tra educazione, natura e socialità. I giardini scolastici possono diventare il simbolo di questo cambiamento, il luogo dove si coltivano non solo piante, ma anche relazioni, appartenenza e senso civico. Da dove vogliamo cominciare?

Riferimenti sitografici

- International School Grounds Alliance. (n.d.). *International School Grounds Alliance*. (<https://www.internationalschoolgrounds.org>).
- Evergreen Canada. (n.d.). *Evergreen*. (<https://www.evergreen.ca>).
- Grün Macht Schule. (n.d.). *Grün Macht Schule Berlin*. (<https://www.gruen-macht-schule.de>).
- Patio Vivo. (n.d.). *Patio Vivo: Transformamos los patios en espacios de aprendizaje*. (<https://patiovivo.cl>).
- Learning through Landscapes. (n.d.). *Learning through Landscapes (LtL)*. (<https://ltl.org.uk>).
- Architecture & Design Scotland. (n.d.). *Architecture & Design Scotland*. (<https://www.ads.org.uk>).
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (n.d.). *Berliner Bildungsprogramm (BBP)*. (<https://www.berlin.de/sen/bildung>)

Pensare lo spazio, trasformare la pratica

Progettare spazi biofilici dolcemente accidentati

Educare alla natura, al rischio e alla libertà

Christian Mancini

**Gli spazi esterni devono essere sicuri quanto necessario,
mai quanto possibile**

Questa affermazione non è solo una provocazione, ma una verità educativa profonda, che tocca il cuore del mio modo di intendere l'infanzia. Se non vogliamo che la maggior parte dei bambini da adulti debba recuperare – diciamo faticosamente – questa consapevolezza di riconoscersi natura, allora è necessario cambiare sguardo su come progettare insieme gli spazi all'aperto. Spesso nella corsa verso la sicurezza assoluta, gli spazi dedicati ai bambini vengono progettati per eliminare ogni imprevisto, ogni possibilità di errore, ogni elemento che possa sembrare fuori controllo. L'asfalto o le pavimentazioni a resina sostituiscono la terra, le superfici si livellano e i giochi artificiali vengono rigidamente progettati, regolati e supervisionati. Si riduce l'incertezza, si elimina il rischio, e così si spegne qualcosa di essenziale: la possibilità di apprendere attraverso l'esperienza diretta e le conseguenze naturali di imparare a sentirsi parte del pianeta.

Siamo ponte o barriera nella consapevolezza naturale?

La risposta emerge con forza dalle ricerche sulla pedagogia esperienziale all'aperto. Nel libro *Salvare Robinson* Fabrizio Bertolino e molti altri ci raccontano come l'esposizione a piccole sfide sia essenziale per lo sviluppo della resilienza, della capacità decisionale e della fiducia in sé stessi. Michela

Schenetti nel bellissimo scritto “Il valore del rischio nell’esperienza educativa all’aperto” ci ricorda che eliminare ogni occasione di inciampo, di esplorazione spontanea, di contatto reale con il mondo, significa privare i bambini di quelle competenze che solo l’esperienza può insegnare. Parafrasando quanto detto possiamo affermare che il rischio non è il pericolo. Il rischio è la soglia del possibile, il punto in cui per esempio il bambino sente la sfida ma anche la propria capacità di affrontarla. È il tronco su cui esita prima di saltare, la salita ripida che lo invita a fidarsi delle proprie gambe, il ramo su cui si arrampica con mani che tremano e occhi che brillano di orgoglio.

I futuri spazi, “giardini biofilo o dolcemente accidentati”, mi piace chiamarli così, si pongono come alternativa a questa tendenza iperprotettiva. Non è semplicemente “fare scuola all’aperto”, ma una rivoluzione dello sguardo: un’educazione che restituisce valore al corpo come direbbe sempre Michela Schenetti nella pubblicazione *Educatrici in Fuga* al movimento, al gioco senso-motorio, e che riconosce come ogni conoscenza autentica nasca sempre dal contatto vivo con gli elementi. Allora siamo noi adulti, la comunità che inizia un processo partecipato e condiviso di crescita.

Giuseppe Barbiero ci ricorda in molteplici pubblicazioni che l’essere umano è nato per muoversi, per esplorare il mondo con il corpo prima ancora che con la mente. Per millenni, i nostri antenati hanno imparato a conoscere l’ambiente attraverso l’esperienza diretta: correndo, arrampicandosi, costruendo, ascoltando, annusando, osservando, contemplando. Ogni giovane umano porta in sé tutta la memoria ancestrale, che secondo Peter Gray si manifesta spontaneamente nel gioco libero. Il gioco autentico dei bambini non segue regole fisse, ma nasce dall’istinto di esplorare, adattarsi, trasformare l’ambiente. Gli spazi educativi dovrebbero rispecchiare questa mutevolezza, essere vivi, dinamici, capaci di rispondere ai bisogni emergenti, proprio come fa la natura. Creare un’aula scolastica all’aperto non basta: serve piuttosto progettare luoghi che respirino, che ondegino tra tutte le forze della vita. Perché è l’incontro con il vivente che genera un’esperienza profonda e con profondità. Acqua, terra, sabbia e fango non sono solo materiali di gioco, ma parti di noi esseri viventi che rispondono, trasformandosi sotto le forze operanti del nostro agire ed esprimere. L’apprendimento spontaneo non avviene attraverso percorsi lineari, ma attraverso il caos fertile dell’esperienza diretta. Una pozza che cambia forma dopo la pioggia, un tronco che diventa un ponte, una manciata di fango che si modella in un paesaggio: ogni elemento naturale invita alla scoperta,

senza bisogno di istruzioni. Eppure, per molti adulti questa libertà è destabilizzante. La natura non si conforma all'ordine e alla prevedibilità che cerchiamo di imporle, e accettare il suo fluire richiede di ripensare il nostro rapporto con lo spazio. Dopo un'intensa sessione di gioco, l'apparente caos di sabbia, legnetti e fango non è disordine, ma traccia di vita, di esplorazione, di esperienza.

Seguire le logiche della natura anche nella progettazione degli spazi educativi significa riconoscere il valore della biofilia intesa come misura per la connessione a tutti gli esseri viventi, quella connessione innata che ci lega agli ambienti vivi e che oggi è troppo spesso trascurata. Possiamo scegliere materiali che respirano, forme che ricordano la fluidità degli ecosistemi, colori che richiamano il paesaggio. Alla fine, tutto si riduce a una scelta: vogliamo spazi educativi che insegnano il controllo e la rigidità, o spazi che incoraggiano la meraviglia e la scoperta? Perché solo dove la natura fa, il gioco si fa esperienza.

L'esperienza come atto di fiducia

Che cosa accade quando gli spazi esterni vengono trasformati in ambienti statici, sterilizzati, ridotti a una replica sicura e prevedibile degli interni?

Il corpo si irrigidisce, la curiosità si spegne, il mondo si riduce a un insieme di regole imposte dall'esterno, invece di essere una scoperta continua. Il bambino che non può sperimentare la velocità della corsa, la sfida dell'equilibrio, il piacere di costruire con materiali naturali, sta perdendo qualcosa di essenziale: la possibilità di sentire la realtà prima ancora di capirla.

Correre non è solo muovere le gambe velocemente, ma sentire il vento sul viso, percepire l'espansione del respiro, provare l'ebbrezza dello spazio che si apre davanti. Lanciare un oggetto non è solo un gesto motorio, ma un atto che coinvolge la previsione, la regolazione della forza, il desiderio di andare oltre, di superare un confine invisibile. Raccogliere non è solo prendere qualcosa da terra, ma è osservare, selezionare, apprezzare la bellezza delle forme e dei dettagli, imparare la pazienza di chi sa aspettare il momento giusto.

Eppure, questi gesti, che da sempre hanno accompagnato la crescita dell'essere umano, vengono oggi progressivamente limitati. In molte scuole, i bambini non possono più correre nei cortili, non possono toccare la terra, non possono salire sugli alberi. Ogni potenziale pericolo viene eliminato, ma a quale prezzo? Immaginiamo un ambiente che non impone percorsi obbligati,

ma che lascia che siano i bambini a tracciare i propri. Dove un tronco caduto è una passerella, un cumulo di sassi una montagna da scalare, un ruscello un'opportunità per deviare il flusso dell'acqua. Qui, ogni elemento del paesaggio diventa parte di un'esperienza concreta e multisensoriale, non solo sfondo ma protagonista dell'apprendimento. Il gioco naturale è fatto di materia vera: la terra umida dopo la pioggia, la sabbia che scorre tra le dita, il vento che trasforma una foglia in un messaggero. È un gioco che insegna senza bisogno di spiegazioni, che permette ai bambini di sviluppare equilibrio, forza, orientamento, e al tempo stesso immaginazione e creatività. Un giardino progettato in questa direzione può includere uno specchio d'acqua che attira libellule e rane, un angolo di sabbia modellabile, uno spazio per la costruzione con rami e foglie. Non si tratta solo di offrire stimoli, ma di lasciare che i bambini diventino co-creatori dell'ambiente, che possano modificarlo, abitarlo, trasformarlo. In questo approccio, l'adulto ha un ruolo diverso: non quello di colui che imposta le regole del gioco, ma di chi crea le condizioni affinché l'esplorazione sia possibile. Un'educazione che si radica nell'esperienza diretta non trasmette solo competenze motorie e sensoriali, ma costruisce un legame intimo con la natura, quel senso di appartenenza che è il primo passo per prendersene cura. Dare ai bambini uno spazio autentico significa restituire loro il diritto di scoprire il mondo con il corpo, con il rischio calibrato, con la libertà di sporcarsi, provare, sperimentare. Ed è lì, in quell'incontro tra gioco e natura, che nasce un apprendimento profondo e duraturo. Se vogliamo restituire ai bambini la possibilità di crescere in armonia con il mondo, dobbiamo ripensare non solo gli spazi, ma anche il ruolo dell'adulto. L'educatore-mentore non è colui che impone regole rigide, ma colui che crea le condizioni affinché il bambino possa sperimentare, scoprire, mettersi alla prova in sicurezza. Non blocca l'esplorazione, ma la guida. Non elimina il rischio, ma aiuta a gestirlo.

L'Outdoor Education, in questa prospettiva, diventa un atto di fiducia: fiducia nei bambini, nella loro capacità di autoregolarsi, di apprendere attraverso il contatto diretto con la realtà. E diventa anche un atto politico ed etico: perché solo chi sente di appartenere al mondo potrà davvero prendersene cura. Le crisi ambientali ed ecologiche che ci troviamo ad affrontare non si risolveranno solo con soluzioni tecnologiche, ma con un cambiamento di percezione. Se vogliamo che le nuove generazioni siano davvero in grado di proteggere il pianeta, dobbiamo offrire loro la possibilità di sentire di essere parte della natura, non separati da essa.

La disconnessione cristallina

Per anni ho pensato e studiato la natura come qualcosa di esterno a me. La osservavo, misuravo, catalogavo e collezionavo. Sono ecologo, ho un dottorato magistrale in scienze del paesaggio e conservazione naturalistica e ho concluso tutti i percorsi di studio con ottimi voti, senza notare in me una più profonda separazione tra la mia vita e il vivente. Non ero consapevole che, in qualche modo, conoscere la natura significasse comunque tenerla a distanza: era come osservarla attraverso grandi finestre della mente, finestre culturali. La vedevo nelle immagini, o per esempio, nei libri, o nei racconti meravigliosi degli altri, o attraverso ciò che gli schemi di riconoscimento IA avrebbero reso possibile. Certo, dopo qualche anno la sapevo appunto descrivere, riconoscerla, parlarne con competenza. Eppure, non mi sentivo connesso come oggi. Lasciarmi attraversare da essa? Questo no. Non lo avevo vissuto. C'era una disconnessione, una separazione cristallina, invisibile, ma solo a prima vista.

Poi, un giorno, un'esperienza di formazione ha cambiato tutto. La definirei un vissuto di infinitudine: un'esperienza profonda che mi ha spinto oltre i confini del mio modo abituale di percepire e pensare il mondo.

Allora ho lasciato le certezze delle pareti lisce e delle strade dritte, l'ordine prevedibile delle superfici pulite e degli angoli retti, il controllo rassicurante della quotidianità cronometrata come il pratino tagliato o per esempio la barba aggiustata a misura. Sono uscito dagli schemi, dalle stanze perfette; ho camminato fuori: ho viaggiato fuori regola, fuori linea, fuori cultura, fuori dalle aule, dai giardini e dai confini, ho viaggiato là dove il vento non si ferma alla soglia, dove la terra non è solo un'immagine, dove il sole non si accende e spegne con un interruttore.

Cosa è successo? L'acqua mi ha bagnato, la terra mi ha sporcato, l'aria mi ha scombuscolato. Per più giorni si sono susseguite una serie di esperienze elementari: ho sentito la mia pelle fredda al mattino, poi c'era la pelle calda sotto il sole, il profumo del sale sulla pelle; ho lasciato che la pioggia mi attraversasse senza cercare riparo. Ho camminato scalzo per ritrovare il contatto con la solidità del suolo. Ho chiuso gli occhi in cima a una collina, lasciando che il vento mi parlasse. Ho osservato il fuoco danzare dentro un cerchio di pietre, il calore sulle mani protese in avanti per ricevere e per mostrare, il chiarore delle fiamme riflettersi nei volti attorno a me. E ho capito. Non ero più un osservatore della natura. Non ero più un corpo separato da essa. Ero dentro, ero parte, ero natura io stesso.

Quando sono tornato, qualcosa in me era cambiato per sempre. Non avevo solo visto gli elementi. Li avevo incontrati. E, nel farlo, avevo trovato anche me.

Riferimenti bibliografici

- Barbiero, G. (2017). *Ecologia affettiva*. Mondadori.
- Bertolino, F., et al. (2022). *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Einaudi.
- Mancini, C. (2020). *Educatori esperienziali in natura: animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*. 78edizioni.
- Mancini, C. (2022). "Verso un giardino biofilo". In M. Schenetti et al. (Eds.), *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024). "Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto". In *Encyclopaideia*, 28(68), 43-55.
- Raimondo, R., et al. (2024). "L'educazione cosmica di Maria Montessori: alle origini di un progetto ancora oggi attuale". In *Pedagogia Più Didattica*, 10(1), 46-60.
- Schenetti, M., et al. (2016). "Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia". In *Form@re*, 16(2), 305-318.

Per uno spazio che include Le Seven Cs tra gioco, libertà e relazione

Milena Masseretti

L'ambiente educativo come sistema complesso e relazionale

L'ambiente fisico nei contesti educativi è riconosciuto come elemento determinante per il benessere, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini. Esso rappresenta un insieme di condizioni – fisiche, sociali ed estetiche – che influenzano attivamente le relazioni tra bambini, adulti e spazi (Børnemiljøvurdering, 2007). In quest'ottica, lo spazio non è sfondo neutro, ma co-agente educativo, capace di facilitare o ostacolare l'esperienza del bambino.

Accanto alla dimensione fisica, assume crescente rilevanza l'ambiente psicosociale, inteso come il modo in cui bambini e adulti costruiscono relazioni e senso di appartenenza (Schenetti, 2022). A ciò si aggiunge l'ambiente estetico, ovvero quell'insieme di stimoli sensoriali – visivi, uditivi, tattili – che, intrecciandosi alla quotidianità, influenzano l'esperienza corporea, emotiva e cognitiva dei bambini. Si tratta di un'interazione continua tra le percezioni dei bambini e le caratteristiche dell'ambiente (Børnemiljøvurdering, 2007): i bambini, soggetti attivi e competenti, non si limitano ad adattarsi allo spazio, ma lo reinterpretano e lo trasformano attraverso esplorazione, gioco e immaginazione.

Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse degli architetti (Weyland, Galletti, 2018) per la progettazione di spazi educativi, in particolare per i loro aspetti funzionali ed estetici. Tuttavia, è solo con il coinvolgimento attivo del personale educativo nella lettura pedagogica degli ambienti che questi acquisiscono piena efficacia formativa (Moser & Martinsen, 2010). Gli spazi

assumono valore nel momento in cui diventano oggetto di riflessione educativa. La progettazione richiede dunque uno sguardo duplice, funzionale e pedagogico, che riconosca il potere dello spazio di influenzare emozioni, relazioni e vissuti (Masseretti, Schenetti, 2024).

Una teoria chiave per comprendere il rapporto tra soggetto e ambiente è quella delle affordance (Gibson, 1979), ovvero le opportunità di azione che un ambiente offre in relazione alle capacità percettive e motorie dell'individuo. Queste possibilità non sono oggettive, ma si costruiscono nell'interazione tra percezione, esperienza e contesto.

Heft (1988) amplia Gibson sottolineando che le affordance sono funzioni percepite, variabili in base all'età e all'esperienza. Fjørtoft (2001) mostra come i paesaggi naturali offrano ricche opportunità motorie. Tuttavia, le interpretazioni che i bambini danno dell'ambiente dipendono dalle loro risorse fisiche, emotive e sociali. Kyttä (2004), distinguendo tra affordance potenziali e attualizzate, afferma che queste ultime emergono solo se ai bambini è garantita reale libertà di movimento, in ambienti non eccessivamente strutturati o inibenti.

Sette chiavi per progettare spazi educativi e inclusivi all'aperto

Negli attuali scenari pedagogici cresce la consapevolezza che l'ambiente educativo non sia un semplice contenitore delle attività didattiche, bensì un elemento attivo e determinante per il benessere, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini (Schenetti, 2021).

Seven Cs: An Informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces (Herrington *et al.*, 2007) propone un modello progettuale fondato su sette criteri per realizzare ambienti all'aperto inclusivi, stimolanti e coerenti con i bisogni di sviluppo dei bambini tra i due e i cinque anni.¹ Le "7 Cs" offrono una chiave interpretativa utile per leggere e ripensare gli spazi esterni in ottica educativa.

Character invita a conferire allo spazio un'identità riconoscibile e significativa, in grado di evocare emozioni e stimolare nei bambini un senso di ap-

¹ Nel documento si esplicita che molti dei principi individuati risultano applicabili anche alla progettazione di spazi di gioco destinati a bambini più grandi.

partenenza. Si tratta di progettare ambienti con “personalità”, che riflettano i valori pedagogici del servizio e offrano esperienze coerenti con la cultura del luogo.

Context sollecita a considerare non solo il giardino in sé, ma anche ciò che lo circonda: il quartiere, il paesaggio, le condizioni climatiche, le relazioni con la comunità. Questo favorisce la creazione di spazi radicati nel territorio e in dialogo con l’ambiente urbano e naturale.

Connectivity riguarda la continuità fisica e simbolica tra interno ed esterno e tra le diverse aree del giardino: percorsi chiari, passaggi visivi, collegamenti fluidi permettono ai bambini di orientarsi, esplorare e costruire relazioni.

Change si riferisce alla capacità dello spazio di evolversi nel tempo e offrire varietà: materiali naturali che mutano con le stagioni, piante che crescono, sabbia e acqua da mescolare. Un ambiente mutevole stimola curiosità e apprendimento spontaneo.

Chance valorizza la possibilità per i bambini di lasciare tracce, modificare lo spazio, creare liberamente. Fondamentali i materiali aperti, i “messy zones” dove si può scavare e inventare, esaltando creatività, scoperta e autonomia.

Clarity indica la leggibilità dello spazio: i bambini devono potersi orientare facilmente, percepire confini e connessioni. Una buona organizzazione riduce la confusione, favorisce la sicurezza e sostiene l’osservazione adulta.

Infine, *Challenge* richiama l’importanza della sfida, tanto fisica quanto cognitiva ed emotiva. Gli spazi devono offrire stimoli calibrati che permettano ai bambini di mettersi alla prova, affrontare piccoli rischi e acquisire sicurezza. Dislivelli, tronchi, percorsi e materiali da manipolare sono occasioni preziose per sviluppare fiducia, motricità e perseveranza. La guida valorizza ambienti capaci di favorire immaginazione, autonomia e interazione attiva con paesaggi naturali, lasciando spazio all’imprevisto, alla trasformazione e all’esplorazione libera. Le attrezzature prefabbricate risultano spesso marginali: i bambini mostrano maggior attrazione verso elementi naturali come acqua, sabbia, piante o tronchi.

Questi materiali, grazie alla loro flessibilità, offrono affordance diversificate che promuovono il gioco simbolico, motorio e creativo. Progettare spazi outdoor efficaci, quindi, non significa solo garantire sicurezza, ma creare luoghi vivi e trasformabili, in cui i bambini possano sperimentare, mettersi alla prova e crescere attraverso corpo, relazione, azione e rischio benefico (Cooke *et al.*, 2021).

Le Seven Cs e l'esempio di *La Buca*

Queste chiavi trovano una concreta espressione narrativa e simbolica nell'albo illustrato *La Buca*² di Emma Adbåge (2020), interpretabile come una potente metafora degli spazi educativi autenticamente inclusivi.



Se il documento *Seven Cs* offre una cornice teorica e progettuale, l'albo di Adbåge è capace di restituire lo sguardo dei bambini sui luoghi imperfetti e considerati rischiosi, ma ricchi di senso: una buca diventa protagonista della narrazione, spazio “in cui tutti possono divertirsi e apprendere, [...] spazio [in cui] si può giocare a ‘tutto’ e [...] [dove] ‘c’è un posto per tutti” (Folci, 2024, p. 229). Essa è luogo vivo, trasformabile, condiviso, in cui si intrecciano libertà di esplorazione, affetti, sfide e collaborazione. Per i bambini, è uno spazio denso di senso; per gli adul-

ti, invece, un'area da mettere in sicurezza o da chiudere. Questo contrasto ribadisce l'urgenza di ripensare gli spazi educativi come territori capaci di accogliere le diverse modalità di abitare e di giocare (Schenetti, 2021). *La Buca* consente di rileggere in chiave narrativa e simbolica le sette chiavi delle Seven Cs che guidano la progettazione di spazi outdoor inclusivi per l'infanzia. *Character* è nella forte identità che la buca assume per i bambini: luogo speciale, diverso da tutti gli altri, spazio che “parla” ai bambini, li invita al gioco, suscita emozioni e appartenenza. Il *Context* emerge nella contrapposizione tra il mondo naturale della buca e quello più “sicuro” e artificiale che gli adulti cercano di imporre. Il contesto naturale imperfetto e irregolare, ben diverso dall'ambiente regolato degli adulti, è quello in cui i bambini si riconoscono e che valorizzano.

La *Connectivity* si manifesta nella libertà di movimento e nella relazione fisica e simbolica che i bambini stabiliscono con lo spazio. La buca è parte di un ecosistema più ampio fatto di alberi, pietre, percorsi e nascondigli. È un

² L'opera ha ottenuto importanti premi internazionali, tra cui il prestigioso Augustpriset nel 2018 – il massimo riconoscimento svedese per la letteratura per l'infanzia – oltre al Deutscher Jugendliteraturpreis in Germania e al Premio Andersen in Italia, come Miglior libro 6/9 anni.

luogo connesso all'immaginazione, ma anche al corpo, che consente movimenti fluidi e interazioni spontanee.

La chiave *Change* è centrale nell'albo: la buca cambia con il passare delle stagioni, ma anche per l'azione diretta dei bambini. Si trasforma, si arricchisce di nuovi oggetti trovati, si adatta ai giochi e alle narrazioni che vi si costruiscono. Questo continuo mutamento stimola la curiosità e mantiene vivo l'interesse. La *Chance* consiste nella possibilità di esplorare, sperimentare, inventare: nella buca non ci sono strutture predefinite o giochi prefabbricati, ma solo elementi naturali e materiali grezzi. I bambini possono così lasciare il segno, modificare lo spazio e dar vita a giochi sempre nuovi.

La *Clarity* si coglie nell'organizzazione intuitiva dello spazio, riconoscibile dai bambini: sanno dove si può salire, dove nascondersi, dove correre o stare in disparte. Anche se disordinato agli occhi degli adulti, per i bambini lo spazio è leggibile e funzionale: la chiarezza nasce dalla familiarità e dall'esperienza quotidiana.

Infine, *Challenge* è forse la "C" più evidente: la buca mette alla prova. Offre sfide motorie e cognitive, permette ai bambini di sperimentare, giocando, il rischio benefico (Cooke *et al.*, 2021), cioè quello che sostiene la crescita, l'autonomia e la fiducia in sé. L'albo si fa portavoce anche di un più ampio discorso inclusivo, laddove mostra un gruppo eterogeneo di bambini che cooperano senza ruoli imposti, dando valore alle diverse abilità, ai diversi approcci al gioco, alle differenze corporee e caratteriali. La buca è uno spazio "di tutti" e "per tutti", nessuno escluso, dove ciascuno può trovare un modo per esprimersi. In questo senso, "difendere la buca" dagli adulti significa per i bambini proteggere i propri diritti, la propria autonomia, il tempo lento e il gioco libero.



Riferimenti bibliografici

- Adbåge, E. (2020). *La Buca*. Camelozampa.
- Børnemiljøvurdering. (2007). *Vurdering af børnemiljø i dagtilbud i Århus Kommune*. Århus Kommune.
- Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2021). "Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education". In *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5-19.
- Fjørtoft, I. (2001). "The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children". In *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Folci, I. (2024). "Educare 'alla buca'. Outdoor education a scuola come possibilità di transizioni ecologiche inclusive". In P. Malavasi (Ed.), *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Pensa Multimedia Editore S.r.l. (pp. 223–235).
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin Company.
- Heft, H. (1988). "Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description". In *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J., & Stefiuk, K. (2007). *Seven Cs: An informational guide to young children's outdoor play spaces*. Consortium for Health, Intervention, Learning and Development (CHILD).
- Kyttä, M. (2004). "The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments". In *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198.
- Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024). "Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto = The value of risk in the outdoor educational experience". In *Encyclopaideia*, 28(68), 43–55.
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). "The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development". In *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Schenetti, M. (2021). "Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica". In L. Balduzzi & A. Lazzari (Eds.), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l. (pp. 61-78).

- Schenetti, M. (2022). *Servizi educativi a cielo aperto: Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l..
- Weyland B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l..

Architetture per l'educazione all'aperto

Spazi progettati con chi li vive

Francesca Thièbat e Lorenzo Savio

L'ambiente e gli utenti nel progetto di architettura

Promuovere la collaborazione tra la dimensione pedagogica e quella architettonica (Weyland e Attia, 2015) significa evidenziare l'importanza di un approccio esigenziale-prestazionale nella progettazione degli spazi di apprendimento. Tale approccio, in linea con i principi dell'*User-Centered Design*, si pone l'obiettivo di identificare soluzioni progettuali che rispondano a requisiti ambientali e tecnologici specifici, come stabilito dalla norma UNI 8289. La definizione della “domanda”, che raccoglie le esigenze di una pluralità di utenti, si configura come un passaggio fondamentale per garantire che il progetto fornisca una risposta adeguata e soddisfacente.

Nel contesto delle esperienze di apprendimento all'aperto sembra quindi necessario ripensare il processo progettuale per tenere conto delle numerose variabili in gioco, tra cui le caratteristiche dell'ambiente in cui si svolgono le attività, le prospettive di bambini, educatori, gestori, genitori e le peculiarità di ciascun utente.

L'ambiente, al tempo stesso vincolo e stimolo per il progetto, richiede una riflessione approfondita. Se fino agli anni Settanta il concetto di ambiente era inteso esclusivamente come spazio naturale, oggi si estende al “sistema di interrelazioni strutturali tra un soggetto e il suo spazio di pertinenza” (Terzi, 2001). Tale concetto può essere ricondotto all'approccio sperimentale alla progettazione, che prende avvio nella seconda metà del Novecento, e che si fonda sulla relazione dinamica tra ambiente e architettura, caratterizzata

dalla reciproca trasformabilità e adattabilità.¹ Superando la semplice idea di protezione dalla o della natura, tale approccio promuove la costruzione di un sistema di interrelazioni tra persone, architettura e ambiente. In questo contesto, secondo la visione di Yona Friedman (2020), l'abitante diventa il principale artefice dei propri spazi abitativi, all'interno di una struttura spaziale che consente variazioni individuali.

In ambito educativo, l'ambiente gioca un ruolo centrale: l'educazione deve prevederne la continua trasformazione, la possibilità di modificare e riadattare gli spazi, per creare situazioni ed esperienze stimolanti e variegiate, attraverso la novità, la sorpresa e la non-routine (Ceciliani, 2019). La metafora dello spazio come "terzo insegnante" indicata da Loris Malaguzzi connota bene l'importante ruolo che l'ambiente, anche quello esterno, può ricoprire nel sistema educativo (Borri, 2016).

Il MIUR, attraverso le *Norme Tecniche: Linee Guida per l'Edilizia Scolastica* (INDIRE, 2013), delinea una visione della scuola del futuro polifunzionale e flessibile. In questo scenario, l'aula si trasforma in uno spazio di apprendimento dinamico, capace di superare i suoi confini tradizionali per estendersi a tutti i luoghi idonei a ospitare esperienze educative.

Anche lo spazio per l'apprendimento esterno, "senza pareti", arricchito da arredi e attrezzature, può quindi essere pensato come un ambiente inclusivo e flessibile, capace di adattarsi alle esigenze dei diversi utenti, spesso non prevedibili a priori, alle sollecitazioni di bambini e insegnanti, nonché alle variabili ambientali e climatiche del luogo.

Il *Design for all* per un ambiente educativo inclusivo

L'approccio del *design for all* nella progettazione architettonica richiede di superare il concetto di utente standard come unico riferimento antropometrico per dimensionare gli spazi e progettare il comfort e di interpretare un quadro di bisogni più complesso, che contempli tutti gli utenti, anche quelli con bisogni speciali. Questo obiettivo è estremamente sfidante e richiede ai

¹ Nel 1956, al X Congresso Internazionale di Architettura Moderna a Dubrovnik, l'architetto Yona Friedman presentò il *Manifeste de l'architecture mobile*, introducendo i principi di un'architettura capace di adattarsi alle continue trasformazioni della società.

progettisti di interpretare il progetto accessibile e inclusivo non tanto (o non solo) come una risposta univoca a un problema chiaramente determinato, ma piuttosto come un'offerta molteplice di *affordance* positive, che possano essere percepite e colte da tutti, in modo diverso, secondo le capacità e abilità di ciascuno. Il concetto di *affordance*, introdotto da Gibson nel 1979, è un nodo di collegamento della ricerca multidisciplinare tra le scienze sociali e quelle progettuali (Flach, 2017).

L'*affordance*, (neologismo dal verbo *to afford*, in lingua inglese “offrire, fornire”) è nel design un'opportunità o un invito che un ambiente o un oggetto offrono a un soggetto di compiere determinate azioni senza incorrere in difficoltà o rischi di conseguenze indesiderabili. Durante lo sviluppo, un bambino impara cogliendo spontaneamente le *affordance* dell'ambiente e degli oggetti con cui ha esperienze sensoriali, manipolandoli e percependo i loro stimoli e interpretandone le opportunità di utilizzo. Il bambino impara per somiglianza, come nuovi oggetti possono favorire azioni simili ad altri che ha già sperimentato e, utilizzando gli artefatti e muovendosi nello spazio, comprende le pratiche condivise della società diventandone parte (Subiaul, 2023). L'ambiente costruito indoor e outdoor ha una funzione educativa fondamentale e può essere progettato non solo per garantire il comfort, ma anche per stimolare esperienze educative attive e passive, oltre che per garantire le necessarie condizioni di benessere psicofisico.

Questo approccio è strettamente connesso a quanto riportato nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei”* (MIUR, 2021), “un contesto educativo è, infatti, inclusivo quando valorizza le differenze, riconosce e sviluppa potenzialità e attitudini, risponde adeguatamente alle caratteristiche e ai bisogni individuali, mette la persona al centro e fa sentire ciascuno attivo e partecipe al proprio percorso di vita”.

“Una giornata fuori scuola”: un'esperienza di co-progettazione

Spesso si tende a interpretare gli spazi esterni come il luogo dello svago piuttosto che come un luogo di apprendimento. Perché possa attivarsi questo cambio di paradigma è fondamentale che gli adulti si considerino al centro di questo cambiamento (Schenetti, 2024). Nell'ambito del corso di Alta Formazione “Progettare spazi inclusivi all'aperto” organizzato dall'Universi-

tà di Bologna, è stata condotta un'attività di tipo role-playing per simulare la co-progettazione di uno spazio per l'apprendimento all'aperto. Attraverso l'uso di uno strumento virtuale di collaborazione (Padlet), sono stati discussi i punti di vista dei partecipanti, ciascuno direttamente coinvolto nel campo dell'educazione all'aperto, ma con ruoli diversi. Architetti, pedagogisti, insegnanti, educatori/trici, tecnici, agronomi e responsabili scolastici sono stati suddivisi in quattro tavoli eterogenei con l'obiettivo di favorire il confronto e incoraggiare l'esplorazione di prospettive non convenzionali.

Nella prima parte del workshop è stato chiesto ai gruppi di immaginare e descrivere un ambiente di apprendimento all'aperto "ideale" adatto a bambine e bambini dai 3 ai 6 anni (figura 1). L'obiettivo è stato quello di riflettere sulle caratteristiche di un ipotetico spazio esterno, considerando vari elementi come il contesto urbano o naturale, le condizioni climatiche, la presenza di ripari, i suoni percepibili, la luminosità e gli elementi visivi presenti. L'attività era finalizzata a esplorare dai diversi punti di vista come questi fattori possano influenzare l'esperienza educativa e il benessere dei bambini.



Figura 1. Prima parte del workshop. Come immagini l'ambiente per l'apprendimento all'aperto per bambine e bambini da 3 a 6 anni

Gli esiti di questa fase hanno evidenziato la diversità nelle scelte degli ambienti da parte dei quattro gruppi di lavoro.

Un cortile scolastico ampio e luminoso, con zone verdeggianti e zone più terrose, con grandi prati e alcune collinette, con luoghi di riparo e rifugi come siepi e piccole tane.

Un luogo scolastico in città, caldo in estate e umido in inverno, caratterizzato da alcune zone vegetate degradate, pochi alberi, rumoroso, nei pressi di strade ad alto traffico, luminoso, spazioso, con la presenza di collinette. In questo luogo i bambini collaborano tra di loro, sperimentano ciò che il luogo offre, cercano insetti, giocano con il fango, percepiscono i cambiamenti delle stagioni.

Una scuola dell'infanzia che affaccia su uno spazio pavimentato condiviso con una scuola primaria. Un giardino scolastico con un bacino idrico che costituisce l'elemento di connessione tra architettura-natura-pedagogia in cui i bambini possono svolgere diverse attività, quali per esempio: osservare l'ambiente acquatico; riflettere sui concetti di sostenibilità/recupero/riciclo; creare e impastare; comprendere la scarsità della risorsa acqua; captare suoni della pioggia; stimolare i sensi; far galleggiare oggetti; osservare flora e fauna acquatica.

Nella seconda parte dell'attività, i gruppi hanno lavorato su un caso studio reale, un giardino di una scuola dell'infanzia di Cuneo, provando a immedesimarsi in bambini, genitori, insegnanti, educatori/trici e responsabili scolastici per costruire "la domanda" da porre a ipotetici progettisti.

I gruppi hanno poi provato a trovare una risposta progettuale che mirasse a una educazione all'aperto realmente inclusiva e sostenibile. La figura 2 riporta la proposta di un gruppo che si è focalizzato sul tema dell'acqua attraverso l'individuazione delle esigenze degli utenti, la definizione di soluzioni progettuali e l'analisi di eventuali criticità.

L'attività didattica partecipativa svolta nel workshop "una giornata fuori scuola" ha permesso di simulare un processo progettuale secondo l'approccio esigenziale-prestazionale per la creazione di ambienti che possano rispondere realmente ai bisogni di tutti.

La progettazione partecipata secondo la definizione di Marco Zanuso (1977) rappresenta la "presa di coscienza dell'impegno progettuale che parte dall'analisi dei bisogni collettivi e dalla ridefinizione dei ruoli". Zanuso sottolinea che il progetto non è un atto isolato, ma il risultato di un



Figura 2. Seconda parte del workshop. Definizione delle esigenze degli utenti: esempio della proposta del gruppo “castagno”

processo creativo complesso, alimentato da molteplici fattori. Ciò significa che la progettazione non può essere un'azione imposta dall'alto, ma deve emergere da una continua interazione tra esigenze, contesto e soluzioni. La progettazione partecipata, in questo senso, diventa uno strumento per garantire che le soluzioni adottate siano realmente efficaci, condivise e sostenibili nel tempo: “un'utopia realistica” (De Carlo, 2015). Questa visione si inserisce nel più ampio dibattito sull'architettura e il design come discipline che rispondono non solo a esigenze estetiche e funzionali, ma anche sociali e culturali.

L'analisi dei bisogni collettivi e la ridefinizione dei ruoli consentono quindi di superare una visione autoreferenziale del progetto, dando spazio a processi più inclusivi e adattivi, in grado di rispondere alle sfide della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Borri, S. (a cura di). (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Indire.
- Ceciliani, A. (2019). "Spazi e attività per una scuola innovativa". In *Formazione & Insegnamento*, XVII(2), 115-129.
- De Carlo G. (2015). *L'architettura della partecipazione*. Quodlibet
- Flach, J.M., Stappers, P. J., Voorhorst, F. (2017). "Beyond Affordances: Closing the Generalization Gap Between Design and Cognitive Science". In *Design Issues*, 33, 76-89. (10.1162/DESI_a_00427).
- Friedman Y., (2020, 1° ed. 1956). *L'architecture mobile (1958-2020): Vers une cité conçue par ses habitants eux-mêmes*. L'Eclat.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Norman, D. (1988). "The Psychology of Everyday Things". In Id., *The Design of Everyday Things*. Doubleday.
- Schenetti, M. (2024). "L'esterno come risorsa per ripensare tempi, spazi ed esperienze nei poli per l'infanzia". Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Subiaul, F. (2023). "Varieties of social learning in children: Characterizing the development of imitation, goal emulation and affordance learning within subjects and tasks". In *Cognitive Development*, Vol. 66 (<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101326>).
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini scientifica.
- Zanuso M, Tubi N, Weber H (eds) (1977). *La progettazione integrata per l'edilizia industrializzata*, ITEC, Milano

La scuola è fuori!

Metodi e tecniche per co-progettare in maniera sostenibile lo spazio esterno

Valentina Dessì

Introduzione

La scuola con tutti i suoi spazi, sia interni sia esterni, è un microcosmo con mille ramificazioni che si innestano nella città, con la quale condivide tanti aspetti – tra i quali la comunità e le condizioni climatiche – e ne fa parte, svolgendo spesso un ruolo di cerniera tra le risorse e le contraddizioni del quartiere nel quale si trova.

Il contributo si focalizza sulla valorizzazione dello spazio esterno scolastico, e riporta una esperienza portata avanti in co-progettazione con la comunità scolastica stessa.

La scuola è parte della città e il suo spazio esterno è una particolare tipologia di spazio urbano, dove, così come in una piazza o una strada pubblica, trovano soddisfazione i bisogni della comunità legati alla socialità, al bisogno di stare insieme e al sicuro, e in condizioni di benessere ambientale. Oltre a ciò, l'eccezionale esperienza didattica, in grado di attivare dinamiche di formazione/apprendimento, è possibile grazie alla messa in gioco di tutti i cinque sensi; all'aperto gli alunni si muovono, toccano i diversi elementi che configurano lo spazio, osservano gli stessi da diversi punti di vista in uno scenario di variabilità che caratterizza lo spazio nell'arco dell'anno, grazie alla modifica stagionale della vegetazione, del cielo, dei profumi e dei suoni.

Così come avviene negli spazi urbani, le attività all'esterno, che nascono da un'intenzione spontanea di un insegnante o del dirigente che incoraggia un determinato modello esperienziale di scuola, vengono generalmente svol-

te solo se le condizioni ambientali sono accettabili, cioè se si approssimano a condizioni di comfort ambientale. È molto difficile che attività volontarie, possano essere condotte all'esterno in presenza di un violento temporale o con un forte vento.

Soluzioni per migliorare le condizioni ambientali dello spazio aperto scolastico

Nell'ottica di valorizzare lo spazio esterno, e promuoverne l'uso per quanto possibile nell'arco dell'intero anno scolastico, è opportuno identificare una serie di misure in grado di migliorare la sua vivibilità, accessibilità e fruibilità.

Le nostre città, sempre più congestionate e soggette agli impatti dei cambiamenti climatici ogni giorno più intensi e frequenti (in particolare surriscaldamento e acque piovane in eccesso), hanno una rete di scuole diffuse in maniera capillare nel tessuto urbano. Le scuole dotate di uno spazio esterno di pertinenza hanno una funzione prettamente ambientale, che molto spesso rappresentano una potenzialità inespressa: hanno infatti spazi permeabili, vegetati e con alberi anche di dimensioni importanti; questi ultimi possono rappresentare un importante tassello dell'infrastruttura verde, che, come una maglia che si intreccia negli incroci tra strade e piazze urbane, dovrebbe occupare tutta la città e contribuire a connettere il verde che dall'esterno della città prosegue al suo interno; includendo gli spazi della scuola si può migliorare e rafforzare la continuità dell'infrastruttura stessa.

Si può dire in generale che se consideriamo lo spazio esterno della scuola, e la comunità scolastica come la comunità di una città o di un quartiere, si dovrebbero attivare le soluzioni ben note per migliorare il microclima e consentire dunque lo svolgimento in esterno di diverse attività e in momenti sempre più prolungati.

L'attenzione ai materiali urbani, agli alberi e ai sistemi di ombreggiamento può contribuire a limitare l'incremento dei valori di temperatura dell'aria e superficiali; la presenza di alberature permette di generare aree ombreggiate anche nelle ore centrali della giornata. Gli alberi, inoltre, definiscono in maniera percettiva uno spazio, come un'aula all'aperto, che ha dei limiti, un ingresso, attrezzature che permettono lo svolgimento delle

attività didattiche, e permette di strutturare l'attività in maniera riconoscibile nello spazio e nel tempo.

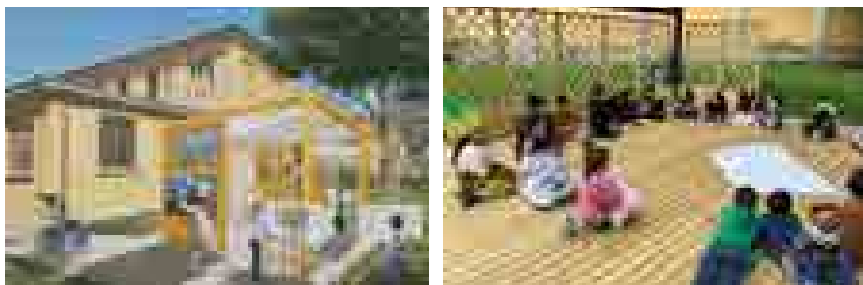
L'aula all'aperto

La progettazione di un'aula all'aperto è un altro tema che merita di essere approfondito perché è il luogo nel quale si svolge un'attività didattica, anche se in modalità differente rispetto all'aula all'interno dell'edificio. Differente è il modo nel quale si insegna anche grazie al fatto che il luogo è immerso e dunque in stretta connessione con lo spazio intorno, alberi, nuvole, erba, ma anche suoni e profumi. È il luogo dove è percepibile il lavoro che la natura compie nell'arco dell'anno scolastico per trasformare i flussi di energia e materia nel loro ciclo metabolico. Spesso non sappiamo da dove arriva l'acqua che sgorga dal rubinetto e dove va quando sparisce dal lavandino, così come non sappiamo che fine fanno le foglie secche.

È così diventano parte del percorso formativo gli sfalci che si usano per fare il compost, che gli studenti possono osservare se si colloca una compostiera tra il giardino e lo spazio di raccolta della classe, la raccolta in una cisterna dell'acqua piovana che si può poi riutilizzare per innaffiare l'orto o le piante che delimitano lo spazio dell'aula, e le trasformazioni cicliche degli alberi. E assume sempre più importanza la consapevolezza che dobbiamo adattarci, cioè convivere con gli impatti dei cambiamenti climatici, che nello spazio della scuola possiamo gestire se introduciamo un giardino della pioggia che si attiva nella sua funzione in caso di piogge eccessive, o quando misuriamo le temperature grazie a semplici sonde poste nell'aula.

Differenti sono anche le dimensioni dell'aula, il concetto dei limiti verticali e orizzontali, cioè pareti, pavimentazioni e soffitto, le sedute e i banchi e altre attrezzature utili e funzionali allo svolgimento delle attività. Non ci sono requisiti specifici definite dalla normativa ma occorrerebbe fare riferimento a indicazioni, come nel caso raccontato in questo contributo, sviluppate a partire dall'esperienza americana della Boston Schoolyard Initiative.

La pavimentazione (che auspicabilmente deve essere realizzata senza ridurre la permeabilità dell'area) rappresenta già una perimetrazione dello spazio, rafforzata dalla presenza di una copertura, che può essere anche rimovibile e che protegge dal sole e dalla pioggia.



Dal progetto (a sinistra) dell'aula all'aperto alle ultime fasi della realizzazione nella scuola di via Polesine a Milano (a destra), quando l'aula è già risorsa della scuola e comincia a essere utilizzata anche se non ancora completamente attrezzata

Non ci sono muri, ma elementi verticali (vegetazione, supporti per i lavori degli studenti...) che mantengono una permeabilità visiva ma impediscono il passaggio da un ambito all'altro, rendendo dunque riconoscibile il luogo della raccolta della classe e delle attività, spesso di gruppo, e realizzate in maniera meno formale rispetto alla didattica convenzionale; per lo stesso motivo non ci sono banchi, ma tavoli, anche grandi, ma sufficientemente leggeri per essere spostati e accorpati, e sedute, sgabelli, che ogni alunno può spostare e che si adattano alle mille configurazioni che l'aula assume, perché trasversale alle differenti materie scolastiche e alle classi. Infine, l'aula, sebbene integrata all'interno dello spazio aperto scolastico, deve avere una soglia, anche un semplice cancelletto, che indica l'ingresso in questo spazio.

Metodi e strumenti per la progettazione partecipata di uno spazio esterno scolastico

Se l'aula all'aperto è importante anche per incoraggiare gli stessi insegnanti e alunni a utilizzare lo spazio esterno per le attività didattiche, è anche vero che lo spazio ha altre funzioni importanti da valorizzare con un'attenta riconfigurazione dello spazio. L'esperienza portata avanti nella scuola primaria di via Polesine a Milano uno dei plessi dell'ISC Candia, è un esempio interessante. Partita dalla sinergia tra la Fondazione SNAM, il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano e il Dipartimento di

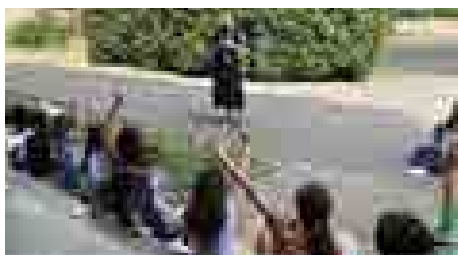
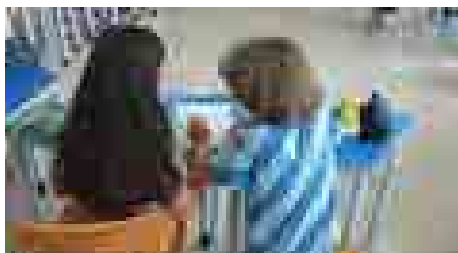
Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca ha portato a due risultati: da una parte a un catalogo di soluzioni e prodotti per attrezzare uno spazio inclusivo, multifunzionale, confortevole, dall’altra, ha permesso di sviluppare una proposta di riconfigurazione dello spazio esterno, in coerenza con le funzioni e la distribuzione interna (almeno del piano terra) dell’edificio.

Il plesso, che si trova nella periferia sud-est di Milano, e risale al 1923, si articola su un edificio in linea che si affaccia sulla via Polesine e due bracci perpendicolari, due piani fuori terra, che suddividono lo spazio esterno di pertinenza in tre parti principali, alle quali si accede tramite accessi dai corridoi del piano terra. Lo spazio esterno è di circa 7.400 metri quadrati (la superficie coperta è di 4.300 metri quadrati), prevalentemente a verde, con grandi esemplari di alberi. Il campetto da calcio (in evidente stato di degrado e poco utilizzabile) e un piccolo orto semi abbandonato, sono le tracce di coinvolgimento dello spazio nell’attività didattica-ludica.

Il processo progettuale è iniziato con un percorso di conoscenza avviato in parallelo su differenti canali: da una parte l’analisi e la restituzione grafica dello stato di fatto del plesso, sulla base del sopralluogo e delle planimetrie, che hanno permesso lo studio dei materiali e del rapporto tra superfici permeabili e impermeabilizzate, delle ombre portate dagli edifici sullo spazio esterno in diversi momenti dell’anno, e degli accessi, sia dall’esterno sia dall’edificio al cortile.

Dall’altra, grazie alla collaborazione con alunni e insegnanti, è stato possibile ricostruire un’immagine della scuola molto precisa sulla relazione tra spazi e attività didattiche e non, ma anche le proposte di miglioramento coerenti con le criticità e le potenzialità della scuola. Sono stati somministrati questionari a tutta la scuola, mentre sono stati dedicati alcuni momenti per focus group mirati per alunni e per insegnanti per la discussione sugli aspetti critici e i “desiderata”. Con gli studenti è stata portata avanti un’attività “progettuale” nella quale essi stessi rappresentavano singoli elementi o aree attrezzate del loro cortile.

Successivamente, rielaborate le indicazioni della prima fase analitica-conoscitiva, si è avviata una fase progettuale. In generale il primo passaggio è quello di riconoscere un’idea progettuale che rifletta il carattere dello spazio ma anche della comunità, tenendo conto delle preesistenze. In questo caso, in particolare, le tre aree nelle quali è suddiviso l’intero spazio esterno di



pertinenza della scuola, dovevano garantire la presenza di spazi attrezzati per attività didattica, motoria e ludica, declinate in maniera differente.

Oltre al progetto è stato realizzato un abaco di soluzioni per la realizzazione di diverse funzioni, cioè l'orto, il teatro, aree per attività sportiva e gioco, per attività scientifica, l'aula all'aperto, il percorso sensoriale e il relax, associando a ogni funzione un set di attrezzature, e possibili alternative.



Il progetto è stato presentato alla comunità scolastica e alle famiglie in occasione di una festa della scuola, utile per raccogliere osservazioni e suggerimenti per completare così la proposta progettuale.

Il progetto è solo la miccia che fa innescare il processo che porta alla realizzazione, e cioè al miglioramento effettivo della scuola e dei suoi spazi esterni. Il progetto è un'idea che intercetta i bisogni di insegnanti, alunni, famiglie, che travalica il cancello d'ingresso e diventa parte delle dinamiche di quartiere. Quanto più incisivo è il progetto tanto più grandi saranno le energie che si mettono in moto per la sua realizzazione. Anche proposte di progetto impegnative dal punto di vista economico possono trovare la loro strada. Si può iniziare con singoli interventi (nella scuola di via Polesine è stata realizzata la classe all'aperto in seguito all'aggiudicazione di fondi ottenuti grazie alla partecipazione a un bando pubblico), che gemmano altri finanziamenti e realizzazioni (sempre nella stessa scuola, la Fondazione Snam ha contribuito con la realizzazione di un nuovo orto, sempre sulla base del progetto esistente). Ci potranno essere altri interventi, ma è importante che vengano realizzati in maniera consapevole e coerente al percorso iniziale che ha portato al progetto. È un modo, questo, anche per coinvolgere le famiglie e le risorse del quartiere, che mettono a disposizione materiali (anche di recupero), competenze e forza lavoro perché credono fortemente nel ruolo multifunzionale della scuola e della sua infrastruttura.

Riferimenti bibliografici

- Boston Schoolyard Initiative (2013). *Schoolyard Design Guide*. BSI, Boston.
(Scaricabile dal sito: schoolyards.org – consultato nel mese di febbraio 2025).
- Broda, H. W. (2011). *Moving the Classroom Outdoors. Schoolyard-Enhanced Learning in Action*. Ed Stenhouse.
- Broughton, H. (1914). *The open-air school*. Sir Pitman & Sons.
- Fianchini M. (a cura di) (2019). *Renewing middle school facilities*. Springer Nature.
- Dessì, V., & Bellomo A. (2017). “The schoolyard: an opportunity to learn, play and make community”. In *Proceedings of the International Conference PLEA – Design to Thrive – Foundations for a Better Future*. Edinburgh, July 3-5, 2017.
- Dessì, V., & Piazza, A. I. (2020). *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*. UNA Press. (Scaricabile dal sito: urbannarreaction.net).
- Dessì, V., & Fianchini, M. (2021). “The schoolyard: a resource for health and

- educational innovation". In *Sustainable Mediterranean Construction*, v. 13, pp. 160-165.
- Dessì, V., Fianchini M., Zuccoli F. (2022). *Naturalmente a scuola*. Una Press (Scaricabile dal sito: urbannarraction.net).
- Faskunger J., Szczepanski A., & Åkerblom P. (2018). *Teaching with the sky as a ceiling. Reports from Forum för ämnesdidaktik No 11*. Linköping University, Swedish University of Agricultural Sciences and Utenavet.
- Fianchini, M., & Zuccoli, F. (2019). "Updating Users' Needs Framework in Middle Schools. A Field Research Activity". In Fianchini, M. (Ed.). *Renewing middle school facilities*, Springer (pp. 65-127).
- Gamson Danks, S. (2010). *Asphalt to Ecosystems. Design Ideas for Schoolyard Transformation*. Ed. New Village Press.
- Gilbertson, K. et al. (2006). *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kineticx Publisher.
- Guerra, M. (Ed.) (2015). *Fuori. Suggerimenti nell'incontro tra educazione e natura*. Franco Angeli.
- Knight, S. (2011). "Forest School as a Way of Learning in the Outdoors in the UK". In: *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. Special Issue Volume 1 Issue 1. Infonomics Society.
- Nigris, E., Negri, S.C., & Zuccoli, F. (Eds.) (2015). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci.

**Vivere la formazione,
trasformare il pensiero e le azioni**

Sguardi che cambiano

La formazione interdisciplinare e riflessiva come spazio di ricerca e trasformazione

Nina Cerneka e Michela Schenetti

Il Corso di Alta Formazione universitaria “Progettare Spazi Inclusivi all’aperto” ha dimostrato di essere stata un’esperienza formativa innovativa, in grado di generare significativi cambiamenti trasformativi nei partecipanti. La ricerca empirica qui presentata si è proposta di indagare l’evoluzione del pensiero dei corsisti, con l’obiettivo di comprendere in che modo il percorso formativo abbia sostenuto la loro riflessività e favorito un cambiamento di prospettiva rispetto al che cosa significa *progettare spazi educativi all’aperto*. A partire dalle riflessioni emerse durante l’esperienza è stato possibile documentare una significativa evoluzione del pensiero progettuale dei partecipanti, che hanno progressivamente abbandonato un approccio standardizzato e prevalentemente tecnico per abbracciare una prospettiva sempre più partecipativa, multidimensionale, interdisciplinare e inclusiva.

L’obiettivo, coerentemente con l’approccio fenomenologico alla ricerca, non è stato tanto quello di spiegare l’esperienza formativa costruita insieme ai corsisti, ma piuttosto di descriverla a partire dalla fedeltà al fenomeno e alla dimensione intersoggettiva che lo costituisce (Tarozzi, Mortari, 2010). L’esperienza è stata infatti considerata come un evento trasformativo, capace di generare cambiamenti significativi nella visione professionale e personale dei partecipanti, all’interno di un più ampio contesto etico e relazionale (Ghirotto, 2016).

La ricerca ha dunque cercato di dar voce al loro vissuto, rendendo visibili i processi attivati attraverso una formazione che ha valorizzato la dimensione riflessiva, dialogica e co-costruita del sapere, a partire dall’utilizzo integrato di diversi strumenti metodologici, che hanno permesso di osservare in pro-

fondità l'evoluzione delle esperienze e delle rappresentazioni dei corsisti. I questionari iniziali e finali hanno consentito di raccogliere, rispettivamente, le percezioni in ingresso e il grado di soddisfazione rispetto al percorso svolto; le *Thinking Routines* (Ritchhart, Perkins, 2008) hanno agito come dispositivi riflessivi, stimolando il pensiero critico e rendendo visibili ai ricercatori e ai partecipanti stessi i cambiamenti di prospettiva attraversati; e infine, l'analisi osservativa e partecipativa delle esperienze formative ha consentito di tenere traccia durante l'intero percorso del complesso quadro di processi che si sono attivati. In questo modo, la ricerca ha esplorato le aspettative iniziali dei partecipanti, i percorsi di acquisizione delle competenze e la loro evoluzione nel tempo, con l'obiettivo ulteriore di offrire spunti utili per la riflessione e il miglioramento delle pratiche formative future (Bocci *et al.*, 2021).

La letteratura nazionale e internazionale suggerisce che invitare i partecipanti a riflettere sulle proprie aspettative consente non solo di attivare un processo di consapevolezza rispetto al proprio ruolo e alle proprie motivazioni, ma anche di orientare in modo più efficace l'intervento formativo, rendendolo più significativo e aderente ai bisogni delle "realità" che si abiteranno nel proprio agire professionale (Meirink *et al.*, 2009; Priestley, Biesta, 2013). La possibilità di esplicitare desideri, bisogni e visioni contribuisce quindi alla costruzione di un terreno di senso comune, che favorisce la partecipazione attiva all'interno del percorso. In questa direzione il corso è stato pensato a partire da questa consapevolezza, riconoscendo così l'importanza di costruire un percorso formativo che non si limitasse a diffondere conoscenze, ma che sapesse piuttosto rispondere in modo peculiare e attento alle esigenze dei corsisti, valorizzandone le competenze e gli sguardi professionali differenti, attraverso la costruzione di un curriculum co-progettuale fondato sull'attivazione di un "processo dinamico e interattivo di insegnamento e apprendimento" condiviso, volto all'empowerment degli studenti (Fraser, Bosanquet, 2006) e caratterizzato dalla presenza di formatori e docenti provenienti da contesti disciplinari differenti, così come quelli dei partecipanti che hanno preso parte al percorso formativo.

Il punto di partenza: una visione tecnica e funzionale

Dai questionari di inizio percorso, è emersa una prima percezione degli

spazi educativi all'aperto prevalentemente centrata su aspetti tecnici e organizzativi. I partecipanti, soprattutto quelli provenienti da contesti professionali non appartenenti all'ambito educativo-pedagogico, tendevano spesso a considerare lo spazio esterno come un'estensione degli ambienti interni, destinato principalmente ad attività strutturate e caratterizzato da materiali ludici statici. Questa concezione era spesso legata a un'interpretazione degli spazi come luoghi definiti, delimitati e progettati per scopi specifici, senza riconoscere il reale potenziale educativo di ambienti aperti, liberi da strutture prestabilite e caratterizzati da allestimenti e materiali destrutturati, naturali e "disordinati". Il focus prevalente su elementi pratici, come la sicurezza e l'organizzazione, rifletteva una visione in cui la progettazione era spesso subordinata alle esigenze tecniche e procedurali. Lo spazio non veniva percepito da tutti i partecipanti come un vero e proprio "educatore silenzioso", in grado di facilitare e promuovere relazioni, apprendimento e sviluppo, e la progettazione partecipata veniva, invece, percepita come un processo complesso e difficilmente attuabile nella propria quotidianità professionale, spesso vincolata da limiti organizzativi, normativi e culturali.

Dal mio punto di vista penso che il tema della progettazione degli spazi sia:
Un equilibrio difficile tra progetto, gestione della sicurezza e della manutenzione (id31).

Una complessa attività di mediazione tra varie realtà con punti di vista spesso tra loro distanti (id29).

La percezione iniziale rifletteva, dunque, un'immagine della progettazione intesa come attività procedurale e intricata, soprattutto anche a causa del difficile coinvolgimento di attori differenti, spesso appartenenti a mondi professionali, formativi e culturali percepiti come troppo distanti tra loro, come quello pedagogico e tecnico-architettonico che non riescono spesso a incontrarsi e comprendersi realmente.

Un nodo critico in riferimento al tema, credo sia:

La mancanza reale di interdisciplinarietà (id43).

Il difficile coinvolgimento dei "tecnici" (id44).

Riuscire davvero a co-progettazione degli spazi con gli insegnanti (id26).

Questa distanza, dichiaratamente esperita nelle pratiche quotidiane da entrambi gli ambiti coinvolti – tecnico e educativo – si traduce spesso in una difficoltà di comunicazione e collaborazione reciproca: l'assenza di un lessico condiviso ostacola la possibilità di comprendere appieno le prospettive altrui e di costruire un terreno comune di confronto. Terminologie diverse, impiegate per esprimere concetti talvolta analoghi, possono generare fraintendimenti e ambiguità, portando con sé interpretazioni e implicazioni divergenti che rendono difficile l'immedesimazione nei punti di vista altrui, ostacolando la costruzione di un dialogo autentico e di un lavoro comune davvero interdisciplinare.

Nonostante queste premesse, la progettazione degli spazi all'aperto è stata riconosciuta fin da subito dai più come una tematica urgente e necessaria, soprattutto alla luce delle sfide del contesto attuale. Tuttavia, questa urgenza non è stata accompagnata in prima istanza da una chiara comprensione di come poter agire concretamente per trasformare le proprie idee e visioni in azioni attuabili nel proprio specifico ambiente professionale e di vita, generando aspettative in termini di supporto al comprendere come tradurre un nuovo approccio progettuale nelle proprie pratiche territoriali.

Mi aspetto di:

Riuscire ad acquisire maggiori strumenti per capire come contaminare le realtà che incontro nel mio territorio (id43).

Interessante è, inoltre, connettere questo dato al fatto che pochi partecipanti hanno evidenziato, all'inizio del percorso, l'importanza e la necessità di collegare le proprie idee progettuali alle peculiarità e alle esigenze del contesto, del luogo e a quelle delle comunità di riferimento, mentre invece le problematiche e incognite portate dalla maggioranza si proiettavano sulle dimensioni della "fattibilità" e della "sicurezza", esplicitando la necessità di approfondire il come riuscire a coniugare realmente, in modo equilibrato, nella propria pratica professionale, idee, desideri e sogni nati da prospettive di natura educativo-pedagogica, con la più "cruda" realtà progettuale fatta di criteri tecnici e normative da rispettare.

Un nodo critico in riferimento al tema, che vorrei approfondire è:

La dissonanza tra desideri e l'effettiva possibilità di realizzarli per mancanza di risorse (id3).

I questionari e le riflessioni di partenza hanno così evidenziato una richiesta ricorrente di strumenti e strategie per bilanciare le molteplici istanze della progettazione: da un lato, strumenti in grado di rendere visibile e possibile la valorizzazione delle esigenze educative e delle potenzialità dell'infanzia, dell'adolescenza e della più ampia comunità; dall'altro, il rispetto dei vincoli progettuali. Questa complessità ha reso evidente la necessità di promuovere, all'interno del corso, una visione di progettazione che ponesse l'accento sulla creazione di spazi educativi co-costruiti e flessibili, capaci di integrare i contributi di professionisti di ambiti differenti, con sguardi e competenze diversificate e complementari, con quelli di chi quotidianamente vive quegli ambienti, in una prospettiva condivisa e partecipativa (Schedetti, Petrucci, 2023).

Il viaggio percorso per la nuova cornice progettuale

Durante il corso, i partecipanti hanno intrapreso un percorso che li ha spinti a mettere in discussione le proprie convinzioni iniziali, favorendo una riflessione critica e un'apertura verso nuove prospettive. Da loro è stata riconosciuta in modo progressivo una sempre più chiara motivazione all'agire per il cambiamento ed una dichiarata voglia di mettersi in gioco, soprattutto a partire dal confronto con i pensieri diversi dal proprio.

In questo percorso, porto:

La voglia di mettermi in gioco, in discussione (id16).

La determinazione di voler cambiare (id11).

È emerso fin da subito, quindi, il bisogno di inserirsi in un ambiente formativo in grado di sostenere lo scambio tra le diversità, capace di trovare assonanze tra mondi professionali differenti e creare prospettive condivise volte a costruire un linguaggio comune in grado di facilitare la co-progettazione (Weyland, 2020; Weyland, Galateo, 2023). I partecipanti, a questo proposito, hanno sottolineato la sentita necessità di ampliare le proprie visioni grazie a contaminazioni che possono nascere dal confronto aperto con realtà lontane dalle proprie e allo stesso tempo di trovare menti affini per la condivisione di idee e progettazioni già avviate.

In questo percorso, mi aspetto:

Confronto, scambio, crescita (id46).

Che sia un passo verso il lavoro che vorrei fare insieme a menti affini (id17).

Ciò ha portato alla creazione di uno spazio creativo che, da un lato, ha arricchito la conoscenza dei professionisti operanti in uno specifico settore e, dall'altro, ha favorito nuove relazioni con figure provenienti da contesti e territori mai incontrati prima.

Tale spazio ha rappresentato quindi un terreno fertile per l'emergere di una visione della progettazione fortemente *multidimensionale e integrata*. La presenza nel corso di professionisti appartenenti ad ambiti differenti – educatori, insegnanti, pedagogisti, architetti, tecnici del verde ed educatori ambientali – ha favorito un confronto continuo e arricchente, che ha permesso di riconoscere quanto una progettazione debba tener conto di multipli fattori (educativi, urbanistici, tecnici e naturalistici) e che, proprio per questo motivo, può trovare delle soluzioni efficaci solamente a partire da uno sguardo che mette in dialogo le diverse necessità di ogni ambito, ovvero uno sguardo *interdisciplinare*.

Il corso ha infatti reso visibile come il costante scambio, attivato dalla dimensione co-progettuale, abbia facilitato l'integrazione tra prospettive differenti, a partire da quelle pedagogiche e architettoniche, ma non solo, in grado di portare nuove contaminazioni, nuove riflessioni e soluzioni progettuali.

In particolare, la possibilità di sperimentare concretamente questo confronto co-costruttivo attraverso delle metodologie attive ed esperienziali, a partire dai Project Work, da lavori di gruppo e workshop in ambienti all'aperto in cui lavorare insieme, co-costruire allestimenti e riflettere sulle multiple potenzialità degli spazi circostanti letti e vissuti a partire dalle proprie diverse prospettive multidisciplinari, ha permesso di comprendere realmente in che modo tradurre il nuovo approccio progettuale acquisito in nuove prospettive e pratiche applicabili nella quotidianità professionale.

Porto con me:

La consapevolezza che l'integrazione tra professionalità è un valore. Genera conoscenza, competenza e condivisione di obiettivi. Ogni professionalità deve essere coinvolta in ogni fase processuale perché questo rende più durevole e realmente significativo l'intervento, estendendo valore e qualità (id2).

Il vedere e toccare con mano (rendersi consapevoli) di come tutte le figure possano

apprendere vicendevolmente le une dalle altre e come dall'interazione fra figure con background differenti in realtà possa nascere qualcosa che non è solo la somma delle parti (id25).

Il corso ha inoltre messo in evidenza come il riconoscimento del valore di una *progettazione co-partecipativa* sia derivato non solo dall'apprendimento dato dalla molteplicità dei contenuti proposti dai docenti dei diversi ambiti disciplinari che sono intervenuti nel corso, ma anche e soprattutto grazie all'incontro e allo scambio reciproco quotidiano avviato con gli altri partecipanti.

Da questo percorso, porto con me:

Le tante conoscenze, prima di tutto umane, che ho fatto durante questo corso. Sapere che verde ed inclusione non sono parole astratte. L'aver imparato, soprattutto, che l'inclusività non finisce con la possibilità di accesso in un luogo, ma che è completa solo quando è partecipazione condivisa a luoghi, esperienze e attività (id3).

È stato qui che si è manifestato il valore autentico di una didattica partecipativa, capace di promuovere “l'apprendere insieme, valorizzando il contributo di tutti, assumendo una postura facilitante, affiancando percorsi di esplorazione critica della conoscenza e alimentando il valore dei saperi co-costruiti” (Deluigi, Marino, 2023).

Un altro aspetto centrale è stato il riconoscimento dell'importanza di una progettazione fondata sull'attenzione verso i bisogni specifici del contesto, delle caratteristiche dello spazio e sull'ascolto attivo e partecipativo dei soggetti che a vario titolo lo vivono quotidianamente. I partecipanti durante il percorso hanno così compreso la necessità di sviluppare ambienti che valorizzino il contatto con la natura – selvatica e urbana – attraverso pratiche educative fondate sui principi dell'educazione all'aperto (Schenetti, 2022a; Schenetti, 2022b), in grado di coinvolgere attivamente i destinatari del progetto e che sappiano rimanere flessibili nel tempo.

Da tecnico quale sono, il corso mi ha consentito per prima cosa di superare un concetto di progetto che andava a focalizzarsi essenzialmente su temi “materiali” come risposta a delle esigenze. Ho capito che progettare significa focalizzarsi in prima istanza sulle esigenze e che prima ancora (e contemporaneamente) a ciò che viene disegnato su carta e poi realizzato, deve prender piede una progettua-

lità svolta insieme agli utenti, riguardo le loro relazioni e al loro sviluppo in un determinato spazio (id34).

Una progettazione che diventa così partecipativa proprio perché parte dal contesto, dal luogo specifico con le sue peculiari caratteristiche che intrecciano la natura e il territorio con i bisogni di chi tutti i giorni lo vive, di chi lo rende vissuto.

Quando penso alla Progettazione di Spazi Inclusivi all'Aperto, ora penso:
Al coinvolgimento di tutti gli attori che vivono, direttamente o indirettamente lo spazio che si intende progettare. Grazie alle varie professionalità incontrate durante il corso, ho potuto comprendere meglio e da vicino i diversi punti di vista e quanto sia imprescindibile creare un dialogo e un intento di obiettivi tra questi (id34).

La possibilità data ai corsisti di vivere e sperimentare attivamente alcuni contesti naturali attraverso lezioni esperienziali e immersive ha permesso di riconoscere l'importanza di tali questioni e le modalità attraverso cui costruire in modo co-progettuale delle pratiche volte al ripensamento di spazi in ottica condivisa.

La consapevolezza che un luogo va ascoltato, va osservato, va esperito. Va vissuto... (id21)

È quindi possibile affermare che l'esperienza formativa abbia consolidato una fondamentale consapevolezza: l'importanza che la progettazione non sia intesa come un processo isolato, ma come impresa collettiva che si nutre del dialogo ricco e multiplo, dell'esperienza viva e reale e della riflessività generativa, valorizzando ogni contributo e sguardo come elemento essenziale per la nascita di ambienti realmente vissuti; dei luoghi *pensati, abitati e sentiti* (Iori, 1996).

Le Thinking Routine come strumenti a sostegno delle competenze riflessive e promotrici di cambiamento

Le Thinking Routine, sviluppate nell'ambito di Project Zero della Harvard Graduate School of Education (Ritchhart, Perkins, 2008), sono state

integrate nel Corso di Alta Formazione in modo ricorsivo, adattandole ai diversi momenti formativi e alle specifiche lezioni organizzate lungo l'intero percorso. L'obiettivo principale dell'utilizzo di questi strumenti è stato quello di stimolare nei partecipanti un pensiero critico e contestuale sui propri apprendimenti, incoraggiandoli a creare connessioni con le loro esperienze e a "stabilire l'abitudine a osservare, analizzare e porsi domande su fatti e fenomeni incontrati [nel contesto formativo specifico], ma più in generale nella vita" (Mughini, Panzavolta, 2020).

Queste pratiche hanno favorito una riflessione più ampia sulle sfide future, promuovendo un approccio consapevole e proattivo alla progettazione e, nel farlo, hanno sostenuto i partecipanti in un cambiamento trasformativo, portandoli a ripensare in profondità il significato di progettare spazi educativi inclusivi all'aperto:

- La routine "*I used to think... Now I think*" ha offerto ai partecipanti l'opportunità di confrontare i propri pensieri iniziali su tematiche chiave del corso con quelli sviluppati durante le esperienze formative. Questo strumento si è rivelato particolarmente efficace nel favorire un cambiamento nelle percezioni dei corsisti rispetto alla necessità di una progettazione inclusiva e accessibile, secondo la prospettiva dell'Universal Design (Steinfeld, Maisel, 2012). La routine ha dimostrato il suo valore nel rendere visibile il processo di pensiero degli studenti, consentendo loro di esplorare se e in che modo le proprie idee e riflessioni si siano evolute nel tempo.
- La routine "*Connect, Extend, Challenge*" ha stimolato i partecipanti a collegare le nuove conoscenze acquisite con le proprie esperienze personali e professionali, incoraggiando un'estensione della riflessione verso ambiti precedentemente trascurati, come per esempio l'importanza di un lavoro interdisciplinare e il ruolo centrale dell'infanzia nella progettazione, sottolineando la fondamentale necessità di coinvolgere attivamente i bambini e la più ampia cittadinanza nel processo progettuale attraverso processi di ascolto attivo e co-costruzione di significati.
- La routine "*Take a Stand*", applicata in riferimento all'elaborazione dei Project Work, ha favorito e sostenuto l'attivazione di processi fondati su un confronto aperto e critico tra i corsisti, stimolando la negoziazione di significati all'interno dei gruppi di apprendimento che si sono costituiti nel corso del tempo durante il percorso formativo.
- La routine "*Word, Phrase, Sentence*" è stata utilizzata per favorire una

riflessione mirata su testi, letture e concetti presentati durante il corso. La routine ha aiutato a focalizzare l'attenzione sui dettagli significativi, facilitando una comprensione profonda dei temi trattati e stimolando una discussione collettiva sui diversi significati attribuiti dai corsisti ai medesimi concetti.

Dall'analisi dei dati raccolti è emerso chiaramente che la metodologia adottata abbia sostenuto positivamente l'evoluzione del pensiero degli studenti, aiutandoli a esplorare se e in che modo le proprie idee e riflessioni si siano trasformate nel tempo e a comprendere come poter applicare concretamente nelle proprie pratiche professionali gli stimoli proposti durante il percorso. Le parole dei corsisti hanno evidenziato lo sviluppo di solide competenze riflessive e autocritiche, che hanno permesso loro di mettere in discussione le proprie pratiche quotidiane già attivate in merito alla tematica, attivando dei collegamenti con i nuovi apprendimenti acquisiti e ampliando idee, prospettive e domande generative.

Le Thinking Routine sono state quindi percepite dagli studenti come strumenti capaci di sostenere lo sviluppo del pensiero inteso come “impresa sociale” (Ritchhart, Perkins, 2008, p. 58), ovvero un processo collettivo di costruzione della conoscenza. Il confronto tra professionalità diverse, promosso dalle domande e dagli stimoli proposti dalle routine utilizzate, ha trovato spazio all'interno di un dialogo continuo, rendendo evidenti le potenzialità di un'azione congiunta che favorisce lo scambio riflessivo tra linguaggi e approcci spesso considerati distanti tra loro.

Verso una progettazione consapevole, inclusiva e partecipativa

L'evoluzione del pensiero progettuale dei partecipanti al Corso di Alta Formazione dimostra quanto sia fondamentale un percorso formativo che integri riflessione critica, dialogo interdisciplinare e pratica partecipativa. Il corso non si è limitato a fornire strumenti metodologici e progettuali per attivare esperienze di progettazione partecipata, ma ha saputo e voluto promuovere una nuova consapevolezza sulla valenza culturale degli spazi all'aperto, concepiti come luoghi di relazione, apprendimento e inclusione. I risultati

emersi confermano come la progettazione degli spazi possa costituire un efficace motore di trasformazione culturale e sociale, rafforzando il senso di appartenenza ai luoghi e aprendo nuove prospettive educative e culturali.

Uno degli aspetti più significativi del percorso formativo avviato si è rivelato essere la capacità di accompagnare i partecipanti in un processo di messa in discussione delle proprie convinzioni e abitudini professionali. Il percorso di riflessione e decostruzione affrontato ha rappresentato un'opportunità fondamentale per il cambiamento, che si auspica possa costituire una base solida e un riferimento procedurale anche per altri contesti formativi e professionali, in prospettiva futura. In questo senso, la promozione di contesti formativi, come quello del Corso Progettare Spazi Inclusivi all'Aperto, che sostengono e promuovono una prospettiva orientata alla valorizzazione delle pratiche di educazione all'aperto, in connessione con la natura, il territorio e l'ambiente circostante, a partire da metodologie attive, riflessive e partecipative, si configura come una vera e propria presa di posizione rispetto alla convinzione che tale prospettiva educativa sia capace di fornire strumenti essenziali per promuovere una visione ecologica e sostenere il benessere di chi vive i servizi educativi, le scuole e gli spazi di vita quotidiani, sia dentro che fuori da tali contesti (Schenetti, 2022a).

L'analisi condotta ha evidenziato la forza di un processo formativo condiviso tra Pedagogia e Architettura, rafforzando la prospettiva, sempre più sostenuta dalla ricerca, che evidenzia pratiche virtuose di dialogo interdisciplinare orientate a costruire spazi di benessere, apprendimento e comunità.

A questo riguardo, è stato fondamentale lo sviluppo di Project Work di gruppo avviati a conclusione del percorso, considerati dei fondamentali laboratori di pratiche in cui i partecipanti hanno potuto mettere in campo il dialogo e la collaborazione tra saperi interdisciplinari, proiettandosi verso la costruzione di progettualità condivise. I partecipanti, a partire da sei gruppi formati in base a specifiche competenze pluridisciplinari e ai propri vissuti (formati grazie alla conoscenza reciproca e alle esperienze formative proposte con metodologie attive ed esperienziali che hanno permesso l'instaurarsi di relazioni e connessioni tra esperienze e interessi), sono stati chiamati a mettere in pratica concetti teorici appresi durante il percorso, trasformati-

do idee in soluzioni concrete. Questo li ha accompagnati nel riflettere sulle scelte progettuali, a valutarne l'impatto e a rivedere le proprie ipotesi in base ai feedback ricevuti. Attraverso la sperimentazione e la co-progettazione di progetti, legati a situazioni reali e bisogni concreti, il percorso ha sollecitato la possibilità di generare soluzioni innovative, partecipate e condivise per promuovere trasformazioni nei contesti vicini a qualcuno. È in questo modo che sono state sviluppate sei proposte di progettazione volte alla qualificazione e al ripensamento di spazi all'aperto di servizi educativi, scolastici e di prossimità, che con il tempo hanno poi preso avvio nella pratica portando alla reale trasformazione di questi ambienti.

La ricerca ha messo in evidenza quanto le *Thinking Routines* (Ritchhart, Perkins, 2008) siano state riconosciute come strumenti efficaci per rendere visibili i processi di pensiero dei partecipanti. È proprio a partire da tali pratiche, applicate anche in riferimento ai Project Work, che alcuni partecipanti hanno saputo mettere in evidenza quanto sia fondamentale fermarsi a riflettere, sostenere e promuovere una riflessione condivisa in gruppo, per sviluppare pratiche e progettualità realmente inclusive e ricche delle potenzialità degli sguardi multipli di ciascuno.

Dal confronto emerge che il lavoro di gruppo richiede attenzione agli altri nei modi e nei tempi di ciascuno, per riuscire a cogliere l'estrema ricchezza di percezioni, sguardi e competenze (id30).

Le riflessioni in gruppo hanno confermato l'importanza di un equilibrio rappresentativo dalle diverse professionalità. Confronto e dialogo rispettosi sono funzionali a sviluppare un'idea progettuale focalizzata ma densa degli sguardi di più persone, con competenze altre (id25).

È in questo modo quindi, che è emerso il *valore di una didattica attiva*. Le proposte esperienziali e laboratoriali, i lavori di gruppo e le giornate immersive nei contesti naturali hanno rappresentato momenti chiave per consolidare le competenze acquisite, permettendo di sostenere la riflessività e le competenze dei partecipanti. Le riflessioni che emergono dalle *Thinking Routines*, e dagli ulteriori strumenti di ricerca utilizzati che le hanno monitorate, evidenziano come i partecipanti abbiano riconosciuto di aver acquisito una maggiore consapevolezza sulla progettazione partecipativa e sulla necessità

di un'implementazione di pratiche di educazione in natura, proprio a partire dalla possibilità data di vivere realmente esperienze concrete e attive in natura e negli spazi all'aperto.

Porto con me:

Il piacere di lavorare in gruppi eterogenei, di scoprire i talenti e le ricchezze altrui (id4)

Lo scambio di competenze ed esperienze che il Project Work ha reso possibile. La ricchezza che le persone che ho incontrato durante il corso hanno messo a disposizione degli altri e la forza che hanno le idee che prendono via dal confronto e dalla condivisione. La forza delle esperienze vissute insieme (id14).

Risulta quindi necessario e fondamentale ripensare gli spazi di apprendimento affinché possano essere flessibili e co-costruiti, collaborativi e cooperativi, lasciando che la relazione con le nature dei luoghi possa educare alla coevoluzione, alla trasformazione e alla necessità di stare sempre in relazione con ciò che ci circonda. Per permetterlo, risulta imprescindibile continuare a promuovere contesti formativi che sostengano le competenze riflessive di chi è in formazione, incoraggiando la partecipazione e pratiche riflessive e attive, adottando strategie in grado di *rendere visibili* i processi di pensiero, le competenze e i diritti dell'infanzia e della cittadinanza. Pratiche che orientino comportamenti proattivi e promuovano consapevolezza, condivisione e confronto tra il sé e gli altri, per un apprendimento situato, connesso al reale, alle esigenze della cittadinanza e del mondo. È solo attraverso una tale prospettiva che è possibile sostenere la formazione di una cittadinanza consapevole e realmente inclusiva, capace di immaginare e costruire ambienti di vita di tutti e per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). "Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs". In *Form@re – Open Journal per La Formazione in Rete* (pp. 8-23) (<https://doi.org/10.13128/FORM-10463>).
- Deluigi, R., & Marino, I. (2023). "Apprendere in situazione: La didattica uni-

- versitaria partecipativa in dialogo con il sistema integrato 0-6". In *Education Sciences and Society*, 1 (36-45). (<https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15281>).
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). "The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?". In *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284.
- Ghirotto, L. (2016). "Research Method and Phenomenological Pedagogy. Reflections from Piero Bertolini". In *Encyclopaideia*, 20, 45 (<https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/6326>).
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). "Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning". In *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>).
- Mughini, E., & Panzavolta, S. (2020). *MLTV: Making learning and thinking visible: rendere visibili pensiero e apprendimento*. Carocci.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury Pub.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). *Making thinking visible*. Educational Leadership, 65, 57-61.
- Schenetti, M. (a cura di). (2022a). *Didattica all'aperto: Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.
- Schenetti, M. (a cura di). (2022b). *Servizi educativi a cielo aperto: Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). "Promuovere un'educazione inclusiva attraverso la progettazione partecipata degli spazi di apprendimento all'aperto: Spunti dai servizi educativi italiani". In *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6. (<https://doi.org/10.14605/ISS2242301>).
- Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design. Creating inclusive environments*. Wiley & Sons.
- Tarozzi, M., & Mortari, L. (2010). *Phenomenology and human science research today*. Zeta Books.
- Weyland, B. (2020). *Scuole in movimento; Progettare insieme tra Pedagogia, Architettura e Design*. FrancoAngeli.
- Weyland, B., & Galateo, S. (2023). *Atelier Scuola. Pedagogia Architettura e Design in dialogo*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

**Le proposte progettuali attivate
all'interno del Corso di Alta Formazione**

SPAZIO VERDE, FOGLIO BIANCO, FANGO TANTO

Spazi esterni del Nido d'Infanzia "Il Girasole" - S. Agata sul Santeramo

IDEAZIONE

PERCHÉ

• Spazio d'intimità e
ospitalità a progetti con
piccoli gruppi
• Autonomia e
responsabilità
• Supporto al processo di
apprendimento
• Spazio di gioco

• Spazio di incontro e di
scambio tra gli educatori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini
• Spazio di incontro e di
scambio tra i genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori

• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori

• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori



PER CHI

trasformare CALAMITA' in OPPORTUNITA'
COME RISORSE E STRUMENTI PER LA PARTECIPAZIONE

RICERCA



• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori



• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori

• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori
• Spazio di incontro e di
scambio tra i bambini e i
genitori

FASE 1: RACCOLTA DATI E PARTECIPAZIONE

• Raccolta dei dati e della partecipazione
• Raccolta dei dati e della partecipazione
• Raccolta dei dati e della partecipazione

FASE 2: COORDINAZIONE

• Coordinamento e organizzazione
• Coordinamento e organizzazione
• Coordinamento e organizzazione

FASE 3: REALIZZAZIONE

• Realizzazione e attuazione
• Realizzazione e attuazione
• Realizzazione e attuazione

FASE 4: DOCUMENTAZIONE E MONITORAGGIO

• Documentazione e monitoraggio
• Documentazione e monitoraggio
• Documentazione e monitoraggio

PROGETTAZIONE

APPROCCIO A ROSARIO

• Approccio a Rosario
• Approccio a Rosario
• Approccio a Rosario

• Approccio a Rosario
• Approccio a Rosario
• Approccio a Rosario

TAVOLO BIANCO

• Tavolo Bianco
• Tavolo Bianco
• Tavolo Bianco

• Tavolo Bianco
• Tavolo Bianco
• Tavolo Bianco

SAGGI E GIOCHI

Il progetto Spazio Verde, Foglio Bianco, Fango Tanto

Ripensare il giardino educativo come spazio per tutti

Il progetto nasce dall'urgenza di riqualificare gli spazi esterni del Nido d'Infanzia "Il Girasole" di S. Agata sul Santerno (Ravenna), gravemente danneggiato dall'alluvione del maggio 2023. La necessità di riorganizzare il giardino si è trasformata in un'opportunità per sviluppare un ambiente inclusivo, accessibile e co-partecipativo, capace di favorire giochi, relazioni e apprendimenti.

Nel progetto è stato previsto il coinvolgimento di bambini, educatori, pedagogisti, famiglie, operatori del verde e associazioni del territorio. È stato messo al centro il tema dell'inclusione, per far sì che ogni voce contribuisse alla definizione degli ambienti e delle esperienze da realizzare. Il progetto, che integra i principi dell'Universal Design for Learning, ha dedicato un'attenzione specifica alla corporeità e alla multi-sensorialità. I percorsi, gli arredi e gli spazi sono stati progettati a partire dall'utilizzo di materiali naturali, destrutturati e sostenibili. Il giardino educativo è stato riconosciuto come luogo di incontro per le famiglie e la comunità locale: la riqualificazione non è stata quindi solo una risposta emergenziale, ma si è evoluta in un processo di riappropriazione del territorio, inteso come bene comune di cui prendersi cura.

Per garantire la partecipazione dei bambini e delle loro famiglie nel processo decisionale è stato adottato l'Approccio a Mosaico (Clark *et al.*, 2001; Clark, 2017), metodologia in grado di raccogliere prospettive differenti attraverso strumenti come l'osservazione, la fotografia (da parte dei bambini e delle bambine), le interviste e la creazione di stanze immersive. La progettazione si è così trasformata in un processo di co-costruzione di significati tra équipe educativa, pedagogica, tecnica, famiglie e comunità, sempre tenendo al centro i bambini e le bambine che vivono e vivranno il nido.

VERSO NUOVE PROSPETTIVE PER I GIARDINI DEI SERVIZI EDUCATIVI

26 sostituzioni di arredi scolastici nel Comune di Bologna



Il progetto Verso nuove prospettive per i giardini dei servizi educativi

Un processo condiviso per la riprogettazione

Il progetto si è occupato della riprogettazione di alcuni spazi verdi nei servizi educativi 0-6 del Comune di Bologna. Al posto di limitarsi a una sostituzione standardizzata degli arredi, il Project Work ha proposto alcune modalità per ripensare questi spazi attraverso un processo partecipativo che ha coinvolto pedagogisti, insegnanti, educatori e tecnici. In particolare, sono stati sviluppati dei questionari e delle interviste con cui incentivare il dialogo e la partecipazione di tutte le figure coinvolte. Nello specifico, è stato elaborato un questionario interattivo, che ha permesso al personale educativo di tenere conto dei bisogni e degli interessi dei bambini e di fornire suggerimenti sugli arredi e gli allestimenti delle aree esterne. Lo strumento è stato costruito facendo riferimento alle *Linee guida per la progettazione dei giardini educativi e scolastici* del Comune di Bologna (2023).

La progettazione, che ha messo al centro il gioco libero ed esplorativo e la relazione aperta con l'ambiente naturale, non si è limitata a una riqualificazione fisica degli spazi, ma ha mirato a innescare un processo di trasformazione e cambiamento culturale capace di coinvolgere l'intera comunità scolastica e sociale del Comune, aprendosi però anche a territori diversi dal contesto bolognese. Rispetto a quest'ultimo punto, il gruppo ha infatti ragionato sulla possibile trasferibilità del progetto in altri contesti, soffermandosi sui possibili strumenti in grado dare maggiore efficacia comunicativa e progettuale al questionario interattivo.

Generazioni in contatto con la natura



Il progetto sarà realizzato alla decomposizione delle parti affidate al costruttore più idoneo in termini di specializzazione e capacità in materia di tecnologia. Il 44-75% del costo totale di ogni contratto sarà a carico dell'azienda e al 25% l'Università, mentre il 5% capiterà alle parti terze (CNR) che del resto svolgono una funzione di controllo e supervisione sul lavoro.

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 103–110

Allo stato di tale sviluppo, l'ordine di programmazione diventa un problema più complesso e la programmazione diventa un lavoro creativo. Per questo, l'ordine di programmazione deve essere stabilito in modo creativo, in base alle esigenze del progetto. L'ordine di programmazione deve essere stabilito in modo creativo, in base alle esigenze del progetto. L'ordine di programmazione deve essere stabilito in modo creativo, in base alle esigenze del progetto.

8. *Journal of the American Statistical Association*, 1997, 92, 1013-1027.

[illegible]

the 100th anniversary of the 1911 Revolution, the 100th anniversary of the founding of the People's Republic of China, and the 100th anniversary of the founding of the Communist Party of China.

[illegible]

CORSO DI ALTA FORMAZIONE: PROGETTARE SPAZI INCLUSIVI ALL'ARBITRIO

Il progetto POLO 0-99

Un ambiente educativo intergenerazionale e accessibile

Il progetto si è occupato di sviluppare una progettazione partecipata, inclusiva e sostenibile dell'area esterna del nascente polo educativo 0-6 nel Quartiere Borgo Panigale-Reno a Bologna.

In un'ottica di co-progettualità è stato previsto il coinvolgimento degli operatori educativi e scolastici e della cittadinanza in un processo di co-definizione di spazi inclusivi, ecologici e rispondenti ai bisogni della comunità del quartiere. Il gruppo di lavoro ha condotto interviste e incontri partecipativi con gli attori coinvolti, che hanno fatto emergere desideri e sollecitazioni da cui sono nate le proposte, rappresentate nel poster come disegni progettuali. In particolare, è stata proposta la creazione di diverse aree funzionali, tra cui ambienti per il circle time, cucine di fango, aree gioco con rilievi topografici e un giardino sensoriale con piante aromatiche e alberi da frutto. Il progetto è basato sull'educazione ecologica, l'inclusione e la sostenibilità, e ha posto l'accento sull'importanza della creazione di spazi che non solo rispondano ai bisogni evolutivi e educativi dei bambini, dei ragazzi e della cittadinanza che li attraverseranno, ma che consentano, a partire da esperienze con il vivente, di promuovere nuove ricerche, esplorazioni e apprendimenti verso il mondo circostante. L'inclusione e il coinvolgimento della comunità non hanno orientato solo la fase preliminare alla realizzazione del giardino educativo, ma anche quelle successive di cura e manutenzione degli spazi. Ciò al fine di favorire un approccio intergenerazionale e un senso di responsabilità collettiva verso gli spazi pubblici.

IL GIARDINO E' DI TUTTI

Io che diventa un noi



È l'attesa di progettazione partecipata verso il posto dell'educazione all'ambiente come strumento didattico (con percorsi tematici e itinerari educativi), sempre flessibile e coinvolgente una rete di professionisti. Gli spazi verdi dell'Istituto Comprensivo Galileo Galilei, l'unico a tre sedi (quattro sezioni) della città di Udine, è lo spazio per iniziare l'educazione ambientale del mondo, degli ambienti scolastici, arricchimento educativo, didattico e (per questo) strumento di ricerca, dialogo e pratica, conoscenza e sviluppo del posto.

Obiettivi generali e intenzione

Il giardino scolastico come luogo di sperimentazione in continuità con gli spazi outdoor come spazio possibile in cui integrare sempre l'attività della comunità con luoghi di vita e bambini e i ragazzi possono sentirsi direttamente coinvolti e responsabili.

Favorire lo sviluppo e il consolidamento di bambini, adolescenti e adulti attraverso le relazioni educative.

Attivazione e coinvolgimento di genitori e comunità.

Avere un percorso di educazione ambientale.

Considerare che che il giardino diventa per favorire la crescita di persone e rispondere al tema educativo di confronto verso il futuro.



Sema

Conoscenza locale
Definizione del sito
e degli obiettivi del
progetto educativo
Progettazione
scolastica di percorsi e
attività educative



Semina

Semina di
bambini e adulti
nella progettazione
partecipata
Incontri formativi
per conoscere
pratiche e
strumenti a scuola



Plant

Definizione di gli
progetti educativi
partecipati
differenziazione
partecipata
contenuti e attività
educative per verificare
l'efficacia del progetto
e gestione della
realizzazione del sito



Plant

Infrastruttura
e infrastruttura
della scuola e del
paese d'azione



Plant

Infrastruttura
della scuola e del
paese d'azione
Infrastruttura
della scuola e del
paese d'azione
Infrastruttura
della scuola e del
paese d'azione
Infrastruttura
della scuola e del
paese d'azione

Ricerca e (R)isultati

Progetti scolastici: 1990-1991, 1992-1993, 1994-1995, 1996-1997, 1998-1999, 2000-2001, 2002-2003, 2004-2005, 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021, 2022-2023, 2024-2025. Risultati: 1990-1991, 1992-1993, 1994-1995, 1996-1997, 1998-1999, 2000-2001, 2002-2003, 2004-2005, 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021, 2022-2023, 2024-2025. Risultati: 1990-1991, 1992-1993, 1994-1995, 1996-1997, 1998-1999, 2000-2001, 2002-2003, 2004-2005, 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021, 2022-2023, 2024-2025.

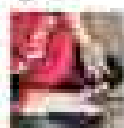
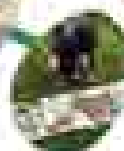


Foto per la ricerca



Università del Piemonte Orientale
Università del Piemonte Orientale



Il progetto Il giardino è di tutti

Un giardino scolastico per l'inclusione

Il progetto si è occupato della riprogettazione partecipata degli spazi all'aperto dell'Istituto Comprensivo San Rocco di Faenza. L'obiettivo principale è stato quello di restituire agli spazi verdi della scuola un ruolo ludico, sociale e di apprendimento attraverso due temi progettuali: un primo legato agli orti didattici e un secondo legato alla strutturazione di aule didattiche all'aperto capaci di promuovere didattiche esperienziali e laboratoriali di contatto con la natura.

Insegnanti, genitori e residenti del quartiere sono stati coinvolti nella definizione degli spazi e delle esperienze realizzabili nell'ambiente dell'Istituto. Il giardino scolastico è stato concepito in forte connessione con gli spazi indoor della scuola, come un'estensione delle aule interne in cui apprendere a partire dal contatto con il reale e creare connessioni in un contesto capace di stimolare la curiosità e la creatività degli studenti. Inoltre, la progettazione ha mirato alla promozione di un'educazione alla sostenibilità, attraverso la costruzione di un senso di appartenenza e responsabilità nei confronti della natura circostante.

Oltre agli obiettivi educativi e didattici, il progetto si è orientato verso il rafforzamento del tessuto sociale della comunità. Gli spazi verdi, una volta riqualificati e valorizzati, mirano a essere aperti alla cittadinanza, trasformandosi in luoghi di incontro e socializzazione intergenerazionale per valorizzare opportunità di inclusione e coesione sociale, contribuendo al benessere complessivo della comunità e restituendo valore alla scuola facendola diventare un centro civico territoriale capace di aprirsi al quartiere e ai suoi abitanti.

KALIPE'

Processo partecipativo per il giardino della scuola Carlioli



Il progetto prevede la realizzazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini. L'obiettivo è creare uno spazio verde e sicuro, dove i bambini possono giocare e imparare a prendersi cura della natura.

Il giardino è diviso in diverse aree, ciascuna con una funzione specifica. Le aree sono: l'area di gioco, l'area di apprendimento, l'area di relax e l'area di osservazione.

Il progetto è stato realizzato con il contributo della scuola Carlioli, della Comune di Carlioli e della Provincia di Carlioli.

BAU-DO-01

- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.

Metodologie e strategie operative

- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.



POSSIBILITÀ

- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.
- Creazione di un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini.



GIARDINO ROCCIOLO/ANILE ROCCIOLO

Il giardino Rocciole/Anile Rocciole è un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini. L'obiettivo è creare uno spazio verde e sicuro, dove i bambini possono giocare e imparare a prendersi cura della natura.

AREA MATTURA



GIARDINO DEI FOSSI

Il giardino dei fossi è un giardino nella scuola Carlioli, in collaborazione con i genitori, gli insegnanti e i bambini. L'obiettivo è creare uno spazio verde e sicuro, dove i bambini possono giocare e imparare a prendersi cura della natura.

SPAZI DI EQUILIBRIO/DESEQUILIBRIO



Il progetto Kalipè. Processo partecipativo per il giardino della scuola Carracci

Un progetto per sfidare il nuovo

Il progetto si è occupato della riqualificazione degli spazi esterni della nuova scuola Carracci di Bologna, inaugurata nel gennaio 2024. Gli ambienti esterni sono stati pensati, in particolare, per gli studenti delle classi primarie e secondarie di primo grado della struttura.

Il gruppo di lavoro ha cercato di trasformare in opportunità educativa quella che per molti era la principale criticità dello spazio preso in considerazione, ovvero la forte pendenza data da un dislivello di circa 13 metri presente nel giardino scolastico. Grazie ai contributi interdisciplinari del gruppo sono state indagate possibilità, opportunità e peculiarità dell'ambiente, cercando e scoprendo le multiple affordances che lo compongono. Dal punto di vista progettuale, è stata pianificata la creazione di diversi spazi educativi, a partire da un giardino roccioso, un'aula natura, degli spazi di equilibrio e disequilibrio e un giardino dei fossi. L'obiettivo è stato quello di sfruttare la conformazione del terreno per sviluppare ambienti con cui stimolare la curiosità, la ricerca e l'esplorazione, e promuovere un apprendimento situato. A partire da quel che accade e già c'è, vivente e non, si possono amplificare conoscenze, competenze trasversali, motorie e relazionali.

Anche questo progetto ha adottato un approccio partecipativo che ha coinvolto tecnici, architetti, paesaggisti, educatori ed esperti in ambito naturalistico e pedagogico. Attraverso il dialogo con queste professionalità sono stati raccolti i bisogni e le aspettative della comunità scolastica, che sono poi stati messi a confronto con esperienze simili già realizzate in altri contesti, al fine di sostenere la creazione di ambienti che sappiano promuovere l'inclusività e il benessere.

CLES Spazi Inclusivi Didattico-Ricreativi Aperti



Il progetto Clessidra. Spazi inclusivi didattico-ricreativi aperti a Cles

Un luogo per la partecipazione giovanile

Il progetto si è concentrato sulla co-progettazione dello spazio esterno del centro socioeducativo “Gandalf”, situato nel comune di Cles (Trentino-Alto Adige). L’obiettivo della progettazione è stato quello di rispondere ai bisogni degli adolescenti del territorio, che hanno evidenziato la mancanza di spazi di socializzazione in grado di facilitare la costituzione di reti e la promozione di progettualità generative per la propria fascia d’età.

Il progetto sviluppato a partire dal Project Work ha puntato all’estensione delle possibilità esperienziali e educative offerte dal Centro, pensando alla creazione di un ambiente esterno da intendere come luogo di aggregazione, crescita e incontro. Tutto ciò all’interno di una comunità educante che si impegna a sostenere i giovani, promuovendo il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione tra diversi soggetti e realtà operanti nell’ambiente interessato dal progetto in questione.

Il gruppo di lavoro ha fatto riferimento a importanti cornici normative e pedagogiche, tra cui la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, gli obiettivi dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e i principi dell’Universal Design for Learning (UDL). Un aspetto chiave del progetto è stata l’attenzione ai bisogni emergenti degli adolescenti, spesso trascurati nelle politiche di progettazione degli spazi pubblici. Il progetto “Clessidra” è stato fondato sull’analisi dei risultati emersi da due indagini realizzate nel territorio trentino, e ha cercato di rispondere alle esigenze evidenziate in queste occasioni attraverso la progettazione di un ambiente all’aperto che favorisca l’inclusione sociale, l’interazione e il contatto con la natura, così da contrastare l’isolamento che molti giovani hanno affermato di aver sperimentato durante la pandemia.

La voce dell'esperienza

Il Set Parco Grosso

Uno spazio all'aperto, aperto al territorio

Paolo Donati

Gli inizi

Nel corso del 2014 il Comune di Bologna, nella figura del presidente del quartiere Navile, contattava la Fondazione Villa Ghigi, oggi Fondazione IU Rusconi Ghigi, per sapere se fosse interessata a gestire l'Aula Didattica Decentrata Parco Grosso che aveva cessato le sue attività perché il personale, tre appassionati insegnanti comunali, erano andati in pensione. L'aula didattica era stata, per circa 20 anni, una presenza importante e preziosa nell'ambito del quartiere offrendo, con notevole successo, alle scuole dell'infanzia e primarie del territorio laboratori di chimica e fisica e percorsi didattici relativi alla conoscenza dell'ambiente e della natura.

L'offerta del quartiere prevedeva per la gestione dell'aula risorse veramente irrisorie ma di contro c'erano molti aspetti che rendevano la proposta particolarmente interessante, a cominciare dagli spazi interni ampi e ben attrezzati per continuare con il parco esterno, un giardino storico di circa un ettaro adibito a spazio scolastico con una bella varietà di alberi anche secolari. La sua posizione era poi estremamente stimolante: alla Bolognina, nel cuore del quartiere Navile, certamente uno dei più vivaci, vitali, complessi e multietnici della città, all'interno di un plesso scolastico con un nido, due scuole dell'infanzia, una scuola primaria e un centro bambini e famiglie (con cui condividiamo il parco); inoltre, ma questo allora non ci era chiaro e lo andiamo ancora scoprendo, giorno dopo giorno, c'erano le persone.... Le educatrici del Tasso Inventore e del nido grosso, le maestre dell'infanzia, la

dirimpettaia Valentina, fantastica burattinaia, la signora anziana che tu non conosci ma ti saluta per nome perché durante l'estate il vociare dei bambini entra nel suo appartamento e le tiene compagnia e pensa che stiamo facendo una cosa importante e che se solo le sue nipotine fossero ancora piccole... C'è chi si ferma a guardare le rane, ospitate in una piccolo stagno ben visibile dalla strada, e ti ringrazia perché gli ricordano quando era bambino e chi ti ferma perché le rane con il loro gracidare lo svegliano all'alba e proprio non se ne sentiva la mancanza. C'è anche chi la voce delle rane proprio non riesce a tollerarla e, nell'ombra, ha cercato di sopprimerle inquinando la vasca con sale, candeggina e vernice. Singolare comportamento per chi si trova a vivere in una zona continuamente sorvolata da aerei a bassa quota il che racconta relazioni certamente complicate con il mondo naturale.

Comunque abbiamo deciso di provare. Il 14 marzo 2015 c'è stata la festa per la riapertura dell'aula ambientale. Abbiamo realizzato un sito, che ancora oggi è lo strumento che utilizziamo per comunicare e raccontare le nostre iniziative e anche per documentare le attività svolte dalle scuole con cui collaboriamo, abbiamo delineato dei percorsi didattici, tutti rigorosamente all'aperto, e abbiamo mandato la nostra offerta alle scuole. Non è andata bene. Le scuole erano abituate ad avere proposte gratuite e strutturate e anche un servizio di trasporto appositamente organizzato. Nulla di questo era rimasto. La nostra offerta prevedeva un contributo economico ed era da definire di volta in volta assieme agli insegnanti interessati; inoltre, il trasporto scolastico stava andando incontro a una progressiva dismissione. Normale che la risposta fosse a dir poco tiepida. Allora ci siamo rivolti alle famiglie ed è andata un po' meglio. Nel giugno del 2015 abbiamo organizzato un centro estivo, un paio di settimane con una dozzina di bambini in massima parte arrivati grazie ad Antonella (maestra e scrittrice di libri per ragazzi) e a suo marito Francesco (maestro di cori) che ci hanno aiutato anche nella gestione. È stato divertente e interessante vedere come le competenze dell'educatore ambientale potessero integrarsi e intrecciarsi a quelle della raccontastorie e del musicista. È stato un inizio.

L'attualità

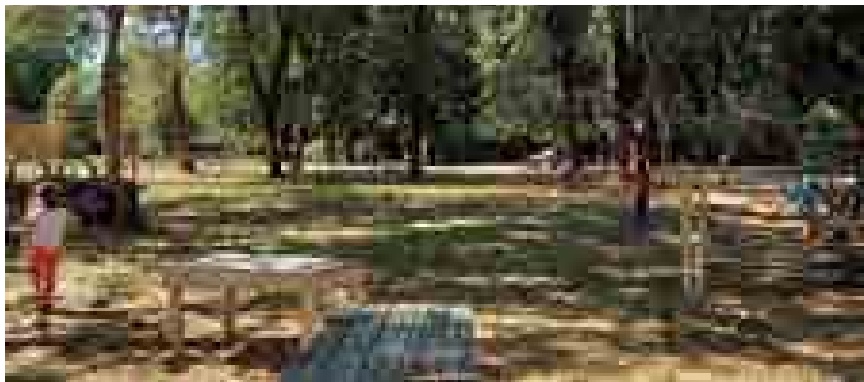
Ora, a distanza di una decina di anni, l'aula didattica è diventata un SET (Servizio Educativo Territoriale) del comune di Bologna e quindi gode di

qualche finanziamento che ci permette di proporci gratuitamente alle scuole dell'infanzia e primarie del quartiere Navile. Quest'anno scolastico (2024-25) stiamo collaborando con 13 sezioni di scuola dell'infanzia e 27 classi di scuola primaria in rappresentanza di 18 scuole del quartiere. Alcune di queste sono impegnate in percorsi articolati su più incontri da svolgere sempre all'aperto durante i quali si esplorano i giardini (Parco Grosso in testa) o il lungo canale, si conoscono gli alberi, le erbe e gli insetti, si osserva il divenire delle stagioni, si percorre un lembo di città per poi riprodurla con mappe e plastici o si cerca di cogliere la bellezza e ricchezza della natura anche imparando a usare le nuove tecnologie. Tutte proposte che arrivano dalle scuole che cerchiamo di accompagnare con la nostra passione e le nostre competenze di educatori ambientali. Altre sezioni e classi sono impegnate nella cura e osservazione di piccoli allevamenti di imenotteri del genere *Osmia*, api solitarie innocue dal ciclo vitale particolarmente interessante e coinvolgente, ospitati nei loro giardini scolastici, altre ancora sono coinvolte nel progetto intrecci, nato durante la pandemia, che vuole stabilire connessioni e rimandi tra il mondo naturale e i libri per l'infanzia. Anche il centro estivo è progressivamente cresciuto e, ormai da diversi anni, proponiamo 8 settimane in ognuna delle quali ospitiamo 25 bambini, ma moltissimi, alcune centinaia, non riusciamo ad accoglierli e rimangono nelle liste di attesa.

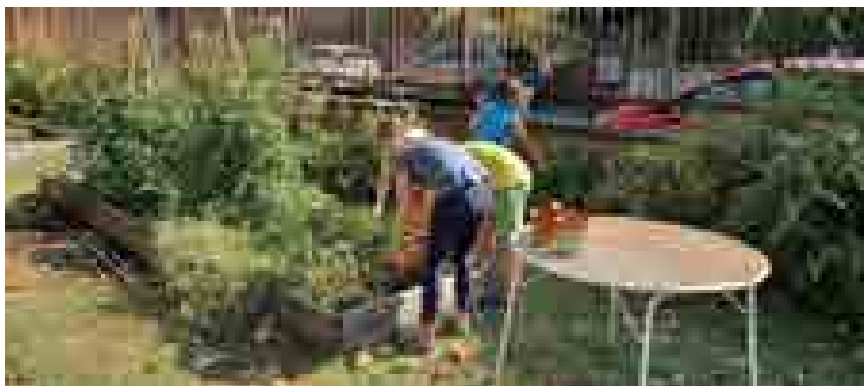
Caratteristica comune delle proposte del SET, sia in ambito scolastico sia extrascolastico, è l'idea di riuscire a essere non solo uno spazio in cui fare esperienze all'aperto ma anche quella di provare a essere uno spazio aperto, aperto verso il quartiere e la città, aperto alle collaborazioni. Ne abbiamo attivate molte: con le biblioteche, il Tasso Inventore, l'Università, il CNR, il CREA, Volabo, Vicolo Balocchi, il Giardino del Guasto, l'Associazione Oltre, il Teatrino a due pollici, l'Associazione Ottomani, le Ali della Fantasia, Comizi Creativi, il coro Canta e Cammina, Arte Città, la famiglia Galvan (Alberto e Colette giardinieri esperti e sensibili), Mario Crosti (artista della ceramica), Roberto Papetti (mitico giocattolaio), alcune mamme che ci hanno aiutato portando le loro competenze di cuoche o musiciste.

Vorremmo continuare così. Fare in modo che Parco Grosso diventi sempre di più un luogo di riferimento per quanti siano interessati a vivere e a proporre esperienze in relazione con la natura.

C'è poi un altro aspetto che vorrei ricordare. In tutte le nostre attività siamo all'aperto, quasi sempre nell'area scolastica del CBF Tasso Inventore

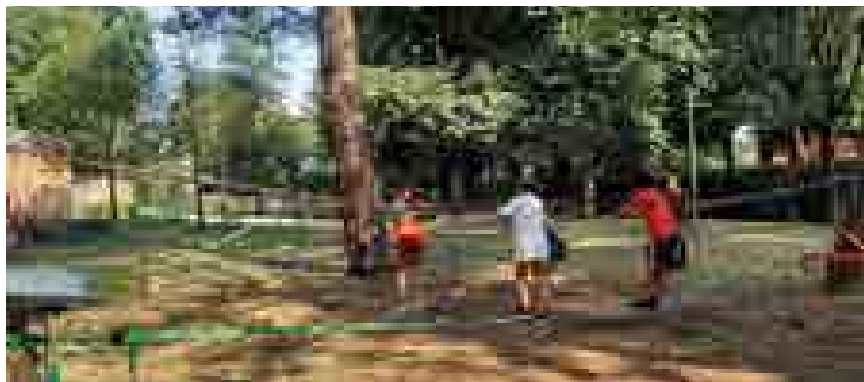


che è ampia e molto bella. Ci siamo affezionati a questo parco e in maniera molto naturale, soprattutto in seguito alla frequentazione assidua nel corso dei centri estivi, è nata la voglia di arricchirlo. Sarebbe bello un piccolo orto, magari qualche albero da frutto, però serve l'acqua, e poi i bambini costruiscono delle capanne e allora ci siamo andati dietro con salice e amorfina fruticosa, e poi una bella bordura di lavanda per le farfalle, un lembo di prato fiorito, le case per le api solitarie e un piccolo stagno non può certo mancare. un filare di more? E i lamponi? Da qualche mese ci sono anche un boschetto di topinambur e una caverna di zucchine a trombetta.



E i tavoli? Le panchette? Il cassone per il compostaggio? E il laboratorio di falegnameria per realizzarli? E Il telone per quando comincia a piovere? E

la piattaforma sull'albero? E i percorsi di corde che a volte ci sono e a volte no? E il fuoco poi ce lo vogliamo negare? Ai bambini (e certamente non solo a loro) piace moltissimo costruire per trasformare il proprio ambiente di vita dando forma concreta a idee, progetti, visioni e sogni.



Ecco allora che in prossimità del cancello di ingresso trova posto un grande cumulo di rami e tronchetti, derivati in massima parte dalle potature degli alberi del parco, e poco distante diverse fascine di canne e di rami sottili ed elastici dell'amorfa fruticosa; in un paio di casse, al riparo dalla pioggia, ci sono in una le corde, lo spago e i teli e nell'altra gli attrezzi della falegnameria: martelli, seghe, raspe, lime, chiodi e trapano a mano.

Il parco continua a cambiare anche perché le educatrici del Tasso Inventore non sono da meno: labirinti, aree scavo, cucine di fango, telai, percorsi di equilibrio... Oggi il Parco Grosso è diventato un piccolo campionario di allestimenti autocostruiti e mutevoli che accompagnano la progettualità dei bambini e anche quella di diversi adulti che magari fino a dieci anni fa avremmo potuto definire degli originali. Questa situazione stimola diversi ragionamenti che sicuramente hanno molto a che fare con l'idea di spazio inclusivo all'aperto: l'importanza della relazione con la natura anche per chi si trova in condizioni di fragilità, la sicurezza, l'autonomia di bambini e adulti, la manutenzione di strutture e allestimenti...

Penso sia particolarmente preziosa la presenza a Bologna di un luogo dove questi temi possano essere frequentati quotidianamente e concretamente da una pluralità di attori in differenti contesti. Un'idea forte è certamente quella

della biodiversità: diversità di organismi e di ambienti il che significa ricchezza di stimoli, suggestioni e materiali.



Al Parco Grosso c'è già molto ma qualche cosa di veramente potente ancora manca: un ruscello che corra lungo un greto di ciottoli e sabbia dove sia possibile giocare con l'energia della corrente costruendo dighe, argini, piccole pozze. Un paio di anni fa assieme alle educatrici del Tasso Inventore abbiamo realizzato un progetto di recupero di una ex piscina che si trova nel settore occidentale del parco. È un progetto ambizioso ma anche costoso e ancora non siamo riusciti a tradurlo in realtà. Un'ultima parola a proposito della manutenzione che si complica e diversifica via via che uno spazio diviene più ricco, vissuto e carico di aspettative e progettualità.

Un grande ringraziamento a Marco, volontario competente e instancabile che ha preso a mano e a cuore la cura della porzione di parco in cui abbiamo concentrato i nostri interventi e a Giuliano e ai suoi colleghi giardinieri di Avola che hanno voluto capire che cosa succede al Parco Grosso e sanno che il giardino di una scuola è qualche cosa di molto diverso da una rotonda stradale.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2014). *I regali della natura*. Terre di Mezzo.
 Chinery, M. (1978). *Il manuale del naturalista*. Longanesi.
 Grey, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Einaudi.
 Lasserre, F. (2021). *Il piccolo popolo del giardino*. L'Ippocampo.
 Sturloni, S. (2022). *Lasciate che vi parli di foglie*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

Le Passeggiate di Agata

Accessibilità in gioco oltre le Barriere

Anna Baldoni

“Ti immagini di non poter entrare in alcuni luoghi?” La brochure dell’associazione Le Passeggiate di Agata Aps di Ferrara si apre con questa domanda. Se ci si sposta su una carrozzina elettrica o manuale o se la capacità di muoversi risulta ridotta, spesso i gradini e le soglie impediscono l’ingresso in luoghi pubblici o privati. Se sei una bambina o un bambino, come Agata di Ferrara, passeggiare o giocare all’aperto non è semplice e nemmeno scontato. Eppure, negli ultimi anni, la consapevolezza riguardo all’importanza degli ambienti educativi a cielo aperto è cresciuta notevolmente. Poter avere accesso a spazi, che si trovano al di fuori delle aule scolastiche o comunque fuori casa, significa usufruire di opportunità uniche per l’apprendimento e lo sviluppo di tutte le bambine e i bambini. L’Associazione Le Passeggiate di Agata APS, fondata su stimolo proprio di una bambina, Agata, che abita a Ferrara, oggi adolescente che si sposta su una carrozzina elettrica, attraverso le sue attività promuove l’accessibilità e il diritto di tutti i bambini a giocare e imparare in contesti naturali. Attraverso progetti partecipativi, l’associazione crea esperienze significative che rispettano e valorizzano le diversità.

Il diritto al giocare all’aperto

Poter stare e giocare insieme all’aperto nella natura, negli spazi verdi in città, ha effetti positivi sulla salute mentale e fisica di tutti, in primis i bambini: riduce lo stress e migliora il benessere generale. Gli spazi naturali

stimolano la curiosità, favoriscono l'apprendimento attivo e incoraggiano l'esplorazione. I bambini possono interagire con l'ambiente, osservare fenomeni naturali e sviluppare competenze pratiche ma soprattutto sociali

Il diritto a giocare è un principio fondamentale riconosciuto dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia delle Nazioni Unite. Ogni bambina e bambino, indipendentemente dalla propria situazione, ha il diritto di giocare e di partecipare ad attività ludiche e non soltanto nella prima infanzia ma anche durante la crescita. Tuttavia, non tutti i bambini hanno accesso agli spazi di gioco presenti al di fuori delle scuole o in città o in altri ambienti naturali. Spesso questi spazi vengono progettati frettolosamente e arredati in modo "standard", senza attenzione alla necessità che ogni bambina possa accedervi e divertirsi e, soprattutto, stare insieme agli altri. È qui che entra in gioco l'importanza di progetti promossi dall'Associazione Le Passeggiate di Agata APS. A mano a mano che cresceva, Agata, si è resa conto di dover rinunciare a molti momenti di svago e di socialità a causa delle barriere architettoniche. Già a tre anni non c'erano più altalene adatte, gli scivoli... impraticabili, per non parlare del terreno in cui si trovano alcuni giochi: i sassi non fanno scorrere le ruote della carrozzina per fare un esempio che, per chi si muove sulle ruote, è banale ma non altrettanto per chi non ha queste necessità.

Accessibilità: un diritto fondamentale

L'accessibilità è un aspetto cruciale per garantire che tutti i bambini possano godere degli ambienti educativi a cielo aperto. Per questo l'Associazione si impegna a creare spazi che siano fruibili da tutti, indipendentemente dalle capacità fisiche o cognitive. Questo impegno si traduce in azioni concrete, come la progettazione di percorsi accessibili, la collaborazione alla creazione di aree di gioco accessibili e l'organizzazione di eventi che tengano conto delle diverse esigenze dei partecipanti.

I nostri progetti

L'Associazione promuove progetti partecipativi che mirano a coinvolgere i bambini e le loro famiglie nella creazione di ambienti educativi in

cui tutte e tutti possano trovare la propria dimensione. I progetti non solo hanno l'obiettivo di promuovere opportunità di apprendimento, ma anche di coesione sociale.

1. **Giardini e parchi gioco accessibili:** l'associazione ha avviato iniziative per creare giardini accessibili partendo da Ferrara. I bambini, insieme ai genitori e a insegnanti e educatori, partecipano attivamente alla progettazione della riqualificazione delle aree gioco. I giardini non solo offrono un luogo dove giocare, ma diventano anche laboratori di educazione ambientale, dove si impara a rispettare e prendersi cura della natura. Un esempio è il Parco Giordano Bruno, riqualificato grazie al Comune di Ferrara che con risorse regionali ha potuto rendere fruibile una grande area gioco con giochi scelti bambini e ragazzi col supporto di educatori e architetti. Il progetto è stato realizzato con il supporto della Fondazione Estense e quello che era un luogo abbandonato, insicuro e insalubre è diventato uno spazio verde cittadino frequentato in ogni ora del giorno e della sera da bambini, giovani e adulti.



2. **Passeggiate:** le nostre passeggiate sono organizzate per offrire l'opportunità di esplorare il territorio della città da diversi punti di vista (camminando o seduti in carrozzina oppure bendati oppure con i tappi alle orecchie). Queste iniziative sono progettate per essere accessibili a tutte e a tutti, con particolare attenzione nei confronti di bambini e adulti con disabilità motoria. L'obiettivo è tenere alta l'attenzione sulla accessibilità delle strade e mostrare a chi si sposta senza problemi come un gradino, una zona interrotta per lavori, possa rendere faticosa e per nulla rilassante una semplice passeggiata.
3. **Laboratori Creativi:** l'associazione organizza laboratori creativi che incoraggiano bambini e ragazzi a esprimersi attraverso l'arte e la natura. Queste attività sono progettate con l'obiettivo di far stare insieme adolescenti con e senza fragilità promuovendo la loro creatività, favorendo il lavoro di gruppo e la cooperazione tra i partecipanti. I laboratori sono progettati garantendo che ogni bambino possa partecipare attivamente. Si veda per esempio il progetto estivo "Giocarte" documentato attraverso un video nella pagina Youtube dell'Associazione.

Il ruolo delle famiglie e della comunità

Un altro aspetto fondamentale dei progetti dell'associazione è il coinvolgimento delle famiglie e della comunità. La "promozione sociale" avviene solo attraverso interazioni significative tra bambini, genitori e membri della comunità. Le passeggiate, i laboratori e le attività nei giardini sono occasioni per creare legami e costruire una rete di supporto intorno ai bambini, ai ragazzi e alle loro famiglie. Questa partecipazione attiva non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma promuove anche un senso di comunità e appartenenza. Le esperienze vissute dai bambini e dalle famiglie coinvolte nei progetti dell'Associazione sono testimonianze viventi dell'importanza della cura dell'accessibilità e funzionalità degli ambienti.

Molti genitori hanno condiviso come la partecipazione a queste iniziative abbia migliorato la capacità di socializzazione dei loro figli, aiutandoli a superare difficoltà e creare relazioni significative. I bambini e i ragazzi stessi raccontano con entusiasmo dei legami creati con i coetanei.

Conclusione

In una società che spesso tende a isolare i bambini e in particolare bambine e bambini con disabilità o fragilità e le loro famiglie, rendendoli invisibili, l'Associazione Le Passeggiate di Agata APS rappresenta un esempio di come sia possibile realizzare progetti partecipativi che garantiscano il diritto al gioco e al divertimento per tutti. Attraverso il coinvolgimento attivo di Agata, in particolare come portatrice di testimonianze di vita, della sua famiglia, di altre famiglie e della comunità riportare in video attraverso i canali social e attraverso le attività associative “in presenza”, è stato possibile creare esperienze significative con l'obiettivo di fare “promozione sociale” e anche creare reti di supporto reciproco e mutuo aiuto. Garantire a tutti i bambini l'accesso ad ambienti accessibili a cielo aperto è un passo cruciale verso una società più equa e inclusiva, dove ogni bambino possa esprimere il proprio potenziale e vivere appieno il diritto di giocare.



Riferimenti sitografici

Le Passeggiate di Agata. (n.d.). *Il diritto di giocare all'aria aperta e di partecipare*. (<https://lepasseggiatediagata.org/progetti-di-comunita/il-diritto-di-giocare-allaria-aperta-e-di-partecipare/>)

Le Passeggiate di Agata. (n.d.). *Giocarte*. (<https://lepasseggiatediagata.org/progetti-di-comunita/giocarte/>).

Le Passeggiate di Agata. (n.d.). YouTube. (<https://www.youtube.com/@lepasseggiatediagata23>).

Giardini Virtuosi

Un progetto di ReMida Bologna_Terre d'Acqua e Cose Comunicanti

Carlotta Ferrozzi

Rivedere, ripensare e riprogettare i parchi dei nidi e delle scuole avviando un dialogo tra l'identità del servizio educativo e scolastico e i materiali di scarto aziendale. "Giardini Virtuosi" è un progetto di formazione e di auto-costruzione condivisa di allestimenti nato nel 2021, volto a ripensare i giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia e primarie attraverso la trasformazione di materiali di scarto aziendale in relazione agli elementi naturali. Tutto ciò, per arrivare a progettare nuove direzioni di senso in grado di sostenere una didattica sempre più orientata all'educazione all'aperto.

Dal suo avvio, il progetto ha coinvolto 31 servizi educativi e scolastici della Regione Emilia-Romagna. Alla base del progetto, sono stati valorizzati i materiali di scarto industriali, intesi come amplificatori sensoriali dell'ambiente che li circonda, che rimane sempre protagonista assoluto dell'educazione all'aperto in quanto fonte inesauribile di conoscenza, apprendimento e sperimentazione.

Gli scarti industriali sono stati inseriti nei contesti naturali sotto forma di innesti, interventi poco impattanti e/o poco visibili. A volte invisibili (specchi) o (s)visibili (filtri). Biodegradabili o degradabili. Effimeri. Non necessariamente immobili e, preferibilmente, lasciati allo stato brado, non addomesticati da interventi di trasformazione, liberi di essere toccati, raccolti, spostati, osservati, vissuti e giocati.

Come in natura, ogni innesto può generare e diffondere nuove specie di scoperta e conoscenza sensoriale dell'ambiente (esplorazione sensoriale); può sviluppare nuove forme di consapevolezza della propria presenza fisica all'interno della natura.

ReMida, la sua filosofia e i suoi materiali

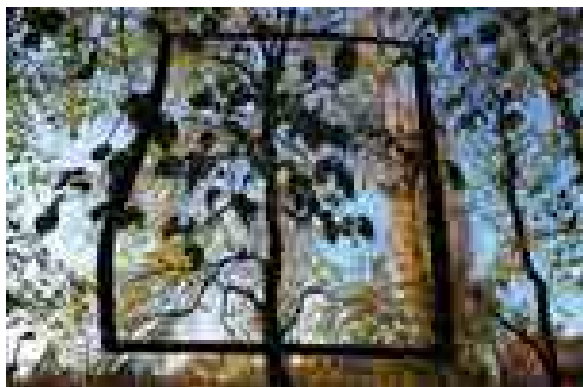
ReMida Bologna_Terre d'Acqua è un Centro di Riuso Creativo dei Materiali di Scarto Aziendale, gestito e curato dall'Associazione Funamboli APS, con il contributo di Geovest e promosso dal Comune di Calderara di Reno. *ReMida Bologna_Terre d'Acqua* fa parte di un network internazionale, una rete che a oggi si compone di 12 centri, ispirati alla stessa filosofia portatrice della cultura del riuso creativo dei materiali di recupero, che nasce da principio nel 1996, a Reggio Emilia, da un'idea dell'Istituzione nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, Fondazione Reggio Children e Iren, con l'obiettivo di raccogliere e restituire valore educativo ai materiali ricavati dalle rimanenze e dagli scarti della produzione industriale e artigianale, dando così nuova vita agli errori di produzione, attraverso nuovi utilizzi nel mondo educativo.



ReMida e i suoi materiali sollecitano l'immaginazione, abitano a trovare la bellezza dove non siamo abituati a cercarla, suggeriscono che questa sensibilità alla meraviglia possa valere come approccio verso il mondo, invitano a modificare e a trasformare la materia attraverso la creatività. Perché, come affermava Gianni Rodari nel suo libro *La grammatica della fantasia*, “la funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo co-

mune, allo scienziato, al tecnico; è essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte; è addirittura condizione necessaria alla vita quotidiana” (Rodari, 1973, p. 45).

ReMida fa ricerca sui materiali di scarto industriali, materiali informali e destrutturati che non nascono con una connotazione d'uso specifica ma si prestano piuttosto a trasformarsi e ad avere più funzioni, spesso impertinenti! Con lo stesso sguardo interrogativo e curioso si avvicina anche ai materiali naturali, per indagarne le identità e le qualità sensoriali e le potenzialità filosofiche.



La bellezza come motore per il cambiamento

Educare alla bellezza è formare delicatezza dell'immaginazione,
perché il contrario della bellezza non è la bruttezza,
ma la rozzezza e l'ignoranza emozionale
(Dallari M., *Bellezza e verità*)

Il progetto “Giardini Virtuosi” nasce dal bisogno sempre attuale di ripensare gli spazi esterni dei servizi educativi e scolastici e di progettare nuove direzioni di senso per educare all'aperto. Il focus del progetto “Giardini Virtuosi” è, dunque, la riprogettazione consapevole e partecipata degli spazi esterni dei servizi educativi e scolastici. Un'occasione per avviare un dialogo tra l'identità del servizio educativo e scolastico e i materiali di scarto e per immaginare nuovi scenari di rinnovamento in ambienti già esistenti.

Organizzare gli spazi del fuori nel pieno rispetto della natura, sia in termini di salvaguardia ambientale globale sia di valorizzazione delle biodiversità territoriali e della “selvatichezza”.

Tra le domande generative che hanno orientato l'evoluzione del progetto “Giardini Virtuosi” troviamo: *Cosa significa ripensare agli spazi della scuola? Quale identità caratterizza il nostro luogo? Come gli ambienti educativi possono essere luoghi di ricerca e stupore? Quale immagine di bambino racconta lo spazio? Perché porre in relazione gli elementi naturali e i materiali di scarto?*

Come coinvolgere le famiglie nella progettualità e nella co-costruzione del

processo trasformativo del parco? Quali strategie per realizzare questo cambiamento? Che cosa ci può insegnare la natura?

Si tratta di domande che non richiedono risposte rapide e banali, ma che vogliono essere come scintille, per innescare e rimettere in moto possibili azioni di cambiamento socioculturale in ambito educativo. Gli interventi trasformano inevitabilmente il paesaggio e l'ecosistema ma dovrebbero essere a loro volta capaci di farsi trasformare, di essere accolti – diventare familiari – per contribuire a definire il paesaggio quotidiano in maniera creativa e non banale, statica e noiosa. Quando progettiamo interventi nei giardini, è fondamentale chiederci cosa accadrà a quegli elementi nel tempo: dopo un giorno, una settimana, un anno, o addirittura dopo un'eternità: l'utilizzo di materiali plastici o "non naturali" come gli scarti aziendali, può offrire occasioni preziose per enfatizzare l'esperienza dell'ambiente naturale, senza stravolgerlo, ma amplificandone le potenzialità percettive e narrative.



Ecco alcune tracce delle prospettive che hanno guidato le nostre pratiche progettuali, che possono essere considerate come utili riflessioni metodologiche in grado di orientare ulteriori pensieri progettuali per abitare e allestire giardini trasformativi, in connessione tra scarti industriali e natura.

Effimero: utilizzare elementi effimeri vs. interventi impattanti, geometrici e troppo ordinati.

Amplificatori: utilizzare materiali che amplifichino la percezione

dell'ambiente naturale senza imporre ordini, strutture o geometrie che limitino la possibilità di esplorazione e scoperta della natura da parte dei bambini

Noia: è ammesso il diritto alla noia, che può originare scenari di creatività non programmata, ma non sono ammessi materiali o interventi noiosi.

Trasformazione: i materiali naturali e di scarto stando all'aperto sono soggetti a trasformazioni dovuti dagli agenti atmosferici per cui necessitano di maggiore cura rispetto agli allestimenti che si fanno negli spazi interni, ma le loro mutazioni consentono ai bambini di approfondire la conoscenza del cambiamento.

Esplorazione: i materiali di scarto che introduciamo nei giardini sono pensati come strumenti di indagine, scoperta e appropriazione dell'ambiente naturale e degli infiniti elementi che lo compongono, quasi fossero dei retini per acchiappare, per esempio:



... sulle lezioni della natura: è importante farsi ispirare dalla natura nella scelta dei metodi costruttivi e di intervento, per esempio gli intrecci di vegetazione creano pareti vegetali capaci di resistere al vento.

... sulla funzionalità delle cose: è necessario farsi alcune domande prima di proporre esperienze, giochi, attività ai bambini che si propongono di sostenere l'incontro con la natura:

- che tipo di oggetto si sta proponendo ai bambini? Quali identità può avere? Quali sono le sue caratteristiche estetiche?
- Quale il suo potenziale (nel gioco, nell'esplorazione, nella narrazione, nella relazione con altri oggetti)?
- Cosa è possibile fare con questo oggetto? Cosa è possibile che i bambini con cui si lavora facciano?
- In che modo l'oggetto può esprimere tutte le sue possibili identità?

Un percorso sullo stare all'aperto e sull'organizzare gli spazi del fuori in una maniera estetica.



Si intende, infatti, contrastare la povertà educativa e culturale di adulti e bambini attraverso l'immaginazione e la bellezza. "L'immaginazione inventa, trasforma. Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione" (Calvino, 1988).

La bellezza può essere motrice per il cambiamento.¹ Prendiamo in prestito le parole di Peppino Impastato: “Se si insegnasse la bellezza alla gente, la si fornirebbe di un’arma contro la rassegnazione, la paura e l’omertà. All’esistenza di orrendi palazzi sorti all’improvviso, con tutto il loro squallore, da

¹ Il 28 novembre 2021 si è realizzata una video conferenza dal titolo “Giardini virtuosi” in collaborazione con i Comuni di Felino, Reno Galliera e Calderara di Reno, grazie alla partecipazione straordinaria della Prof.ssa Michela Schenetti. La presentazione del progetto è visibile on line sulla pagina YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=b-GbiSyMlxUQ&t=13s> (attenzione nuovo link rispetto al precedente)

operazioni speculative, ci si abitua con pronta facilità, si mettono le tendine alle finestre, le piante sul davanzale, e presto ci si dimentica di come erano quei luoghi prima, ed ogni cosa, per il solo fatto che è così, pare dover essere così da sempre e per sempre. È per questo che bisognerebbe educare la gente alla bellezza: perché in uomini e donne non si insinuino più l'abitudine e la rassegnazione ma rimangano sempre vivi la curiosità e lo stupore”.

Riferimenti bibliografici

- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane: Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Dallari, M. (2022). *Bellezza e verità*. Erickson.
- Rodari, G. (1973). *La grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Bonaccini, S., & Schenetti, M. (2023). *Osservare, progettare, educare green*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Malavasi, L., (2019). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l..

La Borsa di Bo

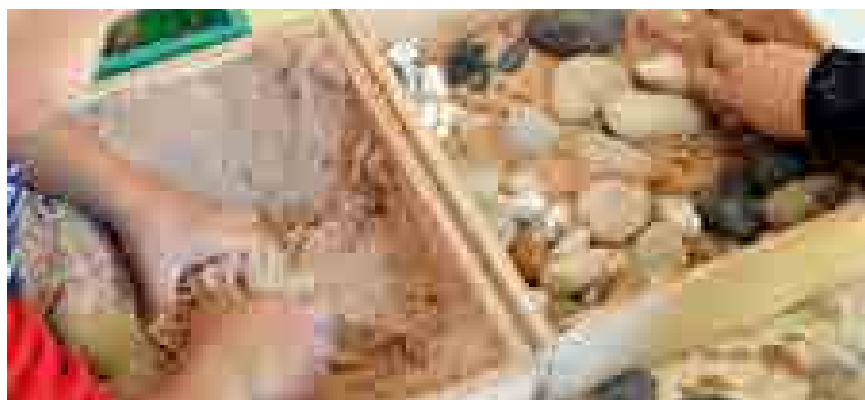
Il valore dei materiali nell'allestimento degli spazi

Pietro Antolini

Breve introduzione del progetto

Qualsiasi discorso si possa iniziare attorno alla Borsa di Bo, esso dovrà per forza partire da una premessa relativa al contesto etico, estetico e generativo da cui è nata. Mi riferisco alla Cooperativa sociale Eta Beta, una realtà ormai conosciuta a Bologna e al di fuori della città per l'intreccio dialettico e creativo tra i suoi diversi ambiti progettuali e lavorativi, per il modo in cui quotidianamente sperimenta la relazione non scontata tra artigianato e riabilitazione, per il suo approccio originale all'economia circolare, per il contributo di ricerca costante sul tema dell'alimentazione e della ristorazione sostenibile e, infine, per l'opera di riqualificazione dello spazio di Battirame 11, che costituisce ormai un esempio virtuoso di rigenerazione eco-urbana (e umana) di un pezzo di città marginalizzato. Guardando oggi questa realtà da fuori, la sua varietà di rami d'impresa e il continuo via vai di persone che ogni giorno attrae e attiva, ci riesce difficile pensare che all'inizio il progetto nacque "in famiglia", sotto forma di associazione culturale e quasi per caso, dall'unione delle competenze artistiche e tecniche di Juan Crous – scultore del vetro – con quelle filosofiche ed educative di sua moglie Giovanna Bubico. Da sempre Juan e Giovanna credono nel lavoro manuale e nella creatività. C'è una frase di Paul Valery che per entrambi è quasi un motto: "Pourquoi ne pas considérer comme une œuvre d'art l'exécution d'une œuvre d'art?" In altre parole: se l'essenza dell'opera d'arte fosse da cercarsi nel processo piuttosto che nel risultato? Per Giovanna e Juan il processo in questione è certamente esteso a tutti gli ambiti trasformativi e riabilitativi in cui la Cooperativa Eta

Beta opera. Per noi atelieristi il passo da Valery al *senso educativo delle mani* di Loris Malaguzzi è assai breve. Così come breve è il passo da quella cosa che chiamiamo Arte come esperienza (ma con la A maiuscola) e quel mondo vibrante che qualcuno osa definire “arte dei bambini” e altri preferiscono chiamare semplicemente “espressività”. Dove esattamente siano i confini tra l’una e l’altra, per quanto cerchiamo di definirle attraverso lo studio e il fare, rimarrà sempre opinabile e incerto al punto che ciò che più ci è chiaro è che il nostro lavoro si svolge sul terreno insidioso e affascinante dell’incertezza. Ci è altrettanto chiaro che, qualsiasi cosa siano arte, creatività ed espressività, noi non le possiamo certamente intendere qui come mondi tecnici e specifici esplorati da alcuni e ignorati da altri, bensì, in accordo con quanto sostenuto per esempio da Ellen Dissanayake o Joseph Beuys, scegliamo di intenderli come elementi fondanti del nostro essere compiutamente umani. Per questo la Borsa di Bo si pone l’obiettivo di mettere la possibilità di questo ambito esperienziale al centro della propria proposta progettuale, e lo fa affidandosi a semplici e al contempo eccelsi attivatori di creatività: i cosiddetti materiali non strutturati “naturali”. Noi atelieristi, quando abbiamo a che fare con essi attribuiamo loro, per così dire, un notevole peso specifico. Dobbiamo pensarli e ripensarli prima di usarli e per lo stesso motivo dobbiamo dedicare un lungo tempo a riflettere su come proporli; come inserirli in contesti leggibili e chiari, fatti di pieni e di vuoti, così da creare quella necessaria contestualizzazione intelligente capace di catalizzare ed espandere la dinamica relazionale tra bambini, materiali e spazio.



Chi scrive non ha fatto parte del gruppo di lavoro che diede origine al progetto de la Borsa di Bo a cavallo degli anni Dieci del Duemila. Ma certamente ha avuto modo di cogliere l'indirizzo multidisciplinare e dialettico che a esso hanno dato i contributi significativi di diversi professionisti: un ruolo chiave lo hanno avuto i pedagogisti del Comune di Bologna: Corrado Bosello, Laura Milani, Davide Donati e in particolare Paola Vassuri, a cui si deve la prima classificazione dei materiali; poi Daria Quaglia, di Cooperativa Cadiai, e Cristiana Gattai, di Società Dolce. Da subito s'è cercato di intessere una relazione significativa col mondo dell'educazione ambientale attraverso il dialogo con Manuela Fabbri di Fondazione Villa Ghigi. Manuela Caselli invece ha partecipato al sorgere del progetto in quanto atelierista del Comune di Bologna. La Professoressa Michela Schenetti di UniBo ha sempre seguito il work in progress de La Borsa di Bo con attenzione, partecipazione e sostegno, grazie al suo lavoro di consulenza, formazione e ricerca per diffondere pratiche di educazione all'aperto (Schenetti, 2022).



Da subito però è emerso con forza un fatto: i materiali non strutturati naturali nei contesti educativi diseducati alla loro presenza appaiono “impertinenti”. Fortunatamente Paulo Freire ci insegna che *“nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo”*. Per queste ragioni ha avuto senso cercare di produrre dei documenti che fungessero da riferimento utile a educarci, orientando e

sostenendo le comunità educanti e le amministrazioni alle prese con questi strumenti “nuovi”.

Con la genesi della Borsa di Bo è iniziato quindi un percorso di redazione di linee guida imprescindibile, finalizzate a restituire la natura ai bambini. A queste prime linee guida ancora una volta hanno lavorato in sinergia addetti ai lavori dell'amministrazione comunale e di Fondazione Villa Ghigi, con la costante supervisione dell'Università. Riteniamo che il lavoro sulle linee guida sia fondamentale per garantire un quadro teorico condiviso. Oggi la riflessione si sposta sulla progettazione degli spazi educativi inclusivi all'aperto, che costituiscono per noi de La Borsa di Bo un luogo di riflessione creativa felice e intenso, soprattutto perché ci impongono di concentrarci su quel continuum tra interno ed esterno su cui inevitabilmente il nostro pensiero progettuale e teorico ritorna costantemente.



Da poco La Borsa di Bo ha intrapreso un ulteriore cammino fortemente sinergico a quello designato dalle linee guida. Mi riferisco al processo di certificazione e collaudo (ai sensi della normativa UNI EN 1176) delle strutture che progettiamo e collochiamo nei giardini d'infanzia. Esistono criteri universalmente applicabili a oggetti assai diversi tra loro, come le altezze di caduta, le misure delle aperture, e altre verifiche di conformità. Dunque, per quanto le nostre proposte siano in linea con la storia e l'estetica che da sempre connotano La Borsa di Bo, e nonostante possano essere realizzate man-

tenendo un aspetto non strutturato o semi-strutturato, con materiali dalle superfici irregolari poco o per nulla processati, esse possono essere certificate e collaudate se costruite nel rispetto di tali criteri.

Materiali che ingaggiano: la filosofia de La Borsa di Bo

Il cuore de La Borsa di Bo è dunque la raccolta e catalogazione di materiali naturali (non necessariamente di scarto), provenienti sia da attività umane sia da aree verdi: dagli opifici e dai giardini della nostra città ma anche dai boschi dell'Appennino, così come dalle colline e dalle campagne circostanti.

Questi materiali sono sistematizzati in cassette e scatole, ma non seguono un ordine tassonomico rigido: sono pensati in un dialogo tattile e sensibile con i bambini. Sono fatti per essere toccati, spostati e mescolati, per stimolare la trasformazione e la scoperta e per sostenere sempre l'eventualità dello stupore. La Biblioteca dei Materiali Naturali si propone come uno strumento pratico e simbolico, un "tavolo della natura" che valorizza le caratteristiche dei materiali e il loro legame con il territorio, ma anche come una moderna wunderkammer¹, in cui tutto ciò che è esposto partecipa potenzialmente sempre a un processo trasformativo e creativo.

Ci piace pensare che La Borsa di Bo possa essere un modello replicabile in altri contesti, dove possa esprimere con la stessa spontaneità differenti *genius loci*.

Mi accorgo però scrivendo di essere incappato in una grave mancanza. Non ho ancora citato Gianfranco Zavalloni, le cui parole al contempo leggere e scolpite hanno profondamente ispirato la nascita de La Borsa di Bo. Nel suo *Manifesto dei diritti naturali di bambine e bambini* egli scrive: "Credo che i bimbi e le bimbe abbiano il sacrosanto diritto di giocare con i materiali naturali quali la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, i sassi, i rametti... Quanta gioia nel pastrocchiare con una pozzanghera o in un cumulo di sabbia. Proviamo a osservare attentamente bimbi e bimbe in alcuni momenti di pausa dai giochi

¹ Dal tedesco "*camera delle meraviglie*", il termine fa riferimento alle raccolte enciclopediche fiorite durante il Rinascimento e il Barocco, in cui si raccoglievano e custodivano oggetti naturali e artefatti rari con l'intento di suscitare stupore, coltivare la conoscenza e alimentare lo sguardo curioso sul mondo (Mauriès, 2002; Rigoli, 2012).

organizzati oppure quando siamo in un boschetto... e scopriremo con quanto interesse riescono a giocare per ore con poche cose trovate per terra”.



Queste parole contengono un insieme di valori e di concetti così necessariamente connessi alla Borsa di Bo che voglio provare a estrarre e condensare in quattro parole chiave.

La prima è gioco. Un diritto su cui si impernia l'idea stessa d'infanzia. Tutto quello che pensiamo e realizziamo è al servizio del gioco, che intendiamo valorizzare sempre, come inesauribile fonte di scoperta e di eventi educativi.

La seconda parola è gioia. Il maestro Zavalloni ci ricorda che essa può e deve entrare negli ambienti dedicati all'infanzia. Sembra risuonare in questa frase tutto il senso delle scoperte di Barbara Fredrickson sulle emozioni positive nell'esperienza educativa.

La terza è: concentrazione. Il bimbo che gioca per ore con poche cose è una persona che entra in una dimensione a noi cara, il gioco profondo. Questa dimensione dell'umano è certamente contratta e minacciata, oggi, dalla compulsiva variazione di contesto suggerita dall'uso dei device.

L'ultima parola è nascosta nella locuzione “poche cose trovate per terra”, ed è essenzialità. Ogni volta in cui entriamo in un ambiente educativo indoor e outdoor ci accorgiamo che il primo intervento progettuale che siamo tenuti ad attuare è legato al nostro sguardo e si deve tradurre in un levare, in un

togliere. La sovrabbondanza di cose, colori, suoni e stimoli a cui sottoponiamo quotidianamente noi stessi oltre che i nostri bambini è un tema troppo grande e carico di implicazioni perché io possa trattarlo qui. Mi limito a dire che le nostre proposte progettuali (dovrei meglio dire co-progettuali per il ruolo mai subalterno con cui il personale educante vi partecipa) implicano sempre il dialogo con diverse categorie d'assenza e laddove se ne intraveda il senso mirano a riportare negli spazi la "presenza" del vuoto.



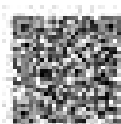
Tornando al cuore del progetto, ovvero la biblioteca dei materiali naturali, credo vada esplicitato che inizialmente tutti i materiali naturali furono classificati a partire da ciò che possono dare, non tanto in base alla loro natura fisica. A guidare la prima classificazione furono scelti dei verbi-guida, sempre ispirati ai diritti naturali dei bambini di Gianfranco Zavalloni: *manipolare, costruire, creare e coltivare*. Penso abbia senso collegare questa scelta alle sollecitazioni che ci ha proposto Christian Mancini durante il corso, a proposito della progettazione dei giardini: *correre, saltare, nascondersi, rotolare, arrampicarsi, esplorare...* quali e quante azioni i bambini possono o non possono compiere in uno spazio? Con quali implicazioni? Che fare per favorirle?

Da sempre La Borsa di Bo considera l'approccio outdoor come essenziale per aver riportato al centro dell'attenzione le attività esplorative e di scoperta dei bambini, cercando di creare opportunità per un contatto continuo con gli elementi naturali. Sosteniamo l'idea che gli spazi esterni dovrebbero esse-



re sempre più riconosciuti come ambienti educativi a tutti gli effetti, progettati, possibilmente in collaborazione con bambini e educatori, seguendo un approccio basato sui centri di interesse ma nello stesso tempo configurando un ruolo attivo all'accidentalità (pur controllata) e al vuoto. Pensiamo ad ambienti che siano anche congenitamente intersezionali, capaci di aprirsi all'accoglienza delle altre specie e di portare su un piano sinergico e dialettico biodiversità e biofilia. Per andare in questa direzione non basta pensare al fuori: è necessario impegnarsi a promuovere una visione in cui valorizzare un ricorsivo dialogo tra dentro e fuori. In questa direzione, concludo con pensieri e prospettive in connessione con il Progetto Eden di Beate Weyland, che ci invita a ricordarci quanto anche gli ambienti indoor possano ospitare forme di vita che portino bellezza, benessere e stupore quotidiano: forme di natura vivente biodiverse che diventano dispositivi relazionali che promuovono cura e connessione.

A partire da queste riflessioni e da questa esperienza, abbiamo recentemente realizzato un nuovo catalogo che vuole essere una piccola finestra aperta sul nostro attuale immaginario progettuale. Un invito a osservare, anche da lontano, le prospettive verso cui ci stiamo dirigendo.



Per maggiori informazioni riportiamo qui il QR code del catalogo della Borsa di Bo, con approfondimenti e documentazioni che ampliano lo sguardo attorno alla nostra filosofia e ai nostri materiali.

Riferimenti bibliografici

- Beuys, J. (2012). *Ogni uomo è un artista. Manifesti, multipli e video. Catalogo della mostra*. Museo d'Arte Contemporanea, Chiasso.
- Dissanayake, E. (2015). *L'infanzia dell'estetica. L'origine evolutiva delle pratiche artistiche*. Mimesis.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. Crown Archetype.
- Geertz, C. (2012). *Deep play: Notes on the Balinese cockfight*. The MIT Press.
- Guerra, M. (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Guerra, M., & Bertolino, F. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Mauriès, P. (2002). *Cabinets of Curiosities*. Thames & Hudson.
- Rigoli, M. (2012). *La stanza delle meraviglie. Arte e curiosità nell'Europa del Seicento*. Sellerio.
- Schenetti, M. (2022). "Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogo come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro. In *Pedagogia oggi*, 20(2), 71-77.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). "Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion". In *Cognition and Emotion*, 17(2), 297-314. (<https://doi.org/10.1080/026999303022297>).
- Valéry, P. (1960). "Mon buste (1935)". In J. Hytier (Ed.), *Œuvres II* (pp. 1362). Gallimard.
- Weyland, B. (2020). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Corraini Edizioni.
- Zavalloni, G. (2003). *Decalogo dei diritti naturali di bimbi e bimbe*. Milano.

Storie di natura tra scuola e ospedali

Martina Alemanno e Pasqualina Morzillo – WWF Italia

Immagina una scuola immersa nel cemento, circondata da strade trafficate, palazzi alti, rumore e grigiore. Una scuola come tante, dove il contatto con la natura è sporadico e occasionale. Ora immagina che, proprio nel cortile di quella scuola, si realizzi un giardino. Un piccolo ecosistema con l'orto, le siepi, uno stagno e un giardino per le farfalle. Un luogo elettivo dove alunne e alunni vivono parte del loro tempo scuola. È la loro aula all'aperto, dove, studiare, sperimentare e prendersi cura di tutto ciò che è vivo. È qui che nasce la magia!

Questa è l'essenza del progetto Aule Natura, lanciato dal WWF Italia nel 2020 per portare la natura dove si formano le nuove generazioni. Non si tratta soltanto di un'idea bella e suggestiva. È un modo concreto, efficace e monitorabile per favorire lo sviluppo di competenze, ecologiche e non solo, attraverso l'interazione diretta con l'ambiente naturale, superando l'approccio teorico dei contenuti scolastici. È una rivoluzione dolce che passa dalle scuole, da quei cortili spesso abbandonati, trasformati in spazi vivi e vitali.

Tutto è cominciato, in un momento cruciale: l'uscita dal lockdown pandemico, quando la mancanza di contatto con la natura aveva mostrato i suoi effetti soprattutto sui più giovani. Il WWF, in collaborazione con Procter, Gamble, ha iniziato a trasformare cortili scolastici inutilizzati in laboratori all'aperto. L'obiettivo era chiaro: creare spazi educativi in cui le giovani generazioni potessero imparare “mettendo le mani nella terra”, riconnettendosi con i cicli naturali, con il tempo delle stagioni, con la vita.

“Aule Natura” non è solo piantare qualche fiore o migliorare l’arredo scolastico. Ogni aula è progettata con cura per accogliere microhabitat: zona umida, orto didattico, casette per insetti, giardini per impollinatori, percorsi sensoriali. Sono luoghi pensati per stimolare i sensi e la mente, per far osservare i dettagli e contemporaneamente le connessioni tra ogni forma di vita, inclusa quella tra l’essere umano e la natura, per cogliere l’importanza della biodiversità e il valore di ogni essere vivente.

Il valore pedagogico: imparare facendo, sentendo, vivendo

Con questa iniziativa il WWF punta a migliorare sia la qualità degli spazi educativi sia quella dell’apprendimento. Partecipare al Corso di Alta Formazione “Progettare Spazi inclusivi all’aperto” l’ha reso ancora più evidente. La natura, infatti, non rappresenta solo un elemento fondamentale per il nostro benessere quotidiano, ma rappresenta anche una “scuola” importantissima per bambine e bambini che purtroppo, nei paesi di più antica industrializzazione, sono costretti a stili di vita sempre più sedentari, con minori gradi di autonomia e costretti ad attività, esperienze e socialità sempre più virtuali. Si tratta di un vero e proprio *deficit di natura* che condiziona in modo evidente la crescita e la salute psicofisica delle nuove generazioni.

Le motivazioni pedagogiche di questo progetto sono profonde. Le ricerche più recenti in ambito educativo (Schenetti, 2022) mostrano che l’apprendimento all’aperto stimola l’attenzione, ri-



*Aula Natura presso l'Istituto Comprensivo
Alcide De Gasperi di Roma*

duce lo stress, migliora la memoria e rafforza le competenze trasversali, come la collaborazione e la risoluzione dei problemi. L'Outdoor Education non è una metodologia didattica di tendenza, ma una necessità per educare al futuro le nuove generazioni. Prendersi cura di un orto, osservare una farfalla, raccogliere semi, piantare un albero: sono tutte attività che rafforzano il pensiero critico, l'autonomia e il senso di responsabilità. Inoltre, il contatto diretto con la natura aiuta a sviluppare empatia, rispetto per il vivente, consapevolezza ecologica. E soprattutto, restituisce alle bambine e ai bambini una dimensione di stupore e scoperta, spesso perduta nei contesti scolastici più strutturati e formali.

In pochi anni, sono state realizzate circa 80 Aule Natura in tutta Italia, distribuite nelle 20 regioni in maniera proporzionale al numero di studenti, soprattutto in zone svantaggiate, dove il verde è scarso e i bisogni educativi sono maggiori, valorizzando circa 13.000 metri quadrati di cortili scolastici.

Ogni scuola selezionata deve disporre di uno spazio minimo di almeno 80 metri quadrati e dimostrare una progettualità pedagogica coerente. Per questa ragione il progetto è spesso stato scelto da scuole già sensibili al tema come quelle della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. Il WWF dona all'istituto scolastico la progettazione e realizzazione dell'Aula Natura, unitamente al supporto tecnico all'avvio, un percorso di formazione che accompagna i docenti ad acquisire competenze per gestire tale contesto, ma anche strumenti didattici attraverso la piattaforma WWF "One Planet School" <https://oneplanetschool.wwf.it/>.

L'obiettivo a lungo termine è creare e mantenere vivace la rete



*Aula Natura presso l'Istituto Comprensivo
Alcide De Gasperi di Roma*

di scuole con Aula Natura, utilizzare strumenti e modalità che favoriscono il confronto e la condivisione di esperienze didattiche, intrecciando il nostro lavoro con chi si occupa di educazione e didattica all'aperto tra teoria e pratica.

Nell'arco di oltre tre anni dall'avvio del progetto oltre 25.000 studentesse e studenti hanno beneficiato nella loro pratica scolastica quotidiana di questo bene prezioso.

Le Aule Natura: imparare a insegnare con la natura

Circa 900 docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado delle scuole che hanno un'Aula Natura WWF sono stati coinvolti in un percorso formativo di 25 ore con l'obiettivo di condividere lo spirito con cui nasce l'Aula Natura; garantirne l'utilizzo, la cura e la manutenzione nel tempo e contemporaneamente promuovere una didattica innovativa, attiva e laboratoriale costituendo una rete di scuole per scambi di esperienze e di buone pratiche.

Per coinvolgere e mettere in rete scuole distanti tra loro il corso è stato gestito a distanza, favorendo il coinvolgimento attivo dei partecipanti, durante le lezioni, con proposte di laboratori, attività interattive e presentazioni da parte dei docenti che hanno già sperimentato la formazione l'anno precedente in modo da avviare il dialogo e il confronto tra realtà simili e costituire una rete di connessioni tra tutte le scuole che hanno Aule Natura. Il percorso ha previsto anche due appuntamenti in presenza in modalità laboratoriale, proprio nelle scuole che ospitano un'Aula Natura, con il coinvolgimento degli educatori del WWF locale per favorire il confronto tra educazione formale e non formale. Al centro del percorso c'è l'Aula Natura con i suoi microhabitat di cui va compreso il "funzionamento", per questo l'approccio proposto è quello laboratoriale, multi e interdisciplinare. L'educazione all'ambiente e alla sostenibilità si apprendono attraverso le esperienze "sul campo", soprattutto nell'ambiente esterno; l'esperienza diretta e personale è fondamentale in questo approccio educativo didattico in cui le bambine e i bambini non sono esecutori ma ideatori e protagonisti, insieme all'insegnante, di un lavoro ricco e multidisciplinare. Non sono mancati incontri pensati per approfondire le connessioni tra le nostre aule all'aperto e i curricula scolastici con la collaborazione della Prof.ssa Michela Schenetti.



Oasi in Ospedale presso A.R.N.A.S. Civico di Cristina Benfratelli di Palermo

Dalla scuola all'ospedale: quando la natura cura

E mentre le Aule Natura crescono, c'è un altro luogo, forse ancora più insospettabile, dove la natura si fa strada: gli ospedali. Qui prende vita il secondo progetto WWF, altrettanto importante: "Oasi in Ospedale".

In questo caso l'idea è semplice ma rivoluzionaria: creare piccoli giardini naturali all'interno degli ospedali pediatrici. Spazi dove i bambini ricoverati possono passeggiare, osservare e giocare, ritrovando un contatto col mondo vivo. Non si tratta di semplici aiuole fiorite. Le Oasi sono veri ecosistemi in miniatura: alberi, siepi, piante aromatiche, lo stagno e i percorsi sensoriali accessi-

bili a tutti, anche ai piccoli pazienti in sedia a rotelle o con difficoltà motorie.

Il progetto è nato nel 2022 grazie all'evento WWF Urban Nature, partendo dall'esperienza pionieristica dell'Ospedale Bambin Gesù di Palidoro. Da lì, le Oasi si sono moltiplicate: a Palermo, Bari, Napoli, Padova, Vicenza e Passoscuro: <https://www.wwf.it/cosa-facciamo/progetti/oasi-in-ospedale/>. Grazie alla collaborazione di un comitato scientifico multidisciplinare (pediatri, naturalisti, architetti, pedagogisti) sono stati progettati spazi con obiettivi educativi a supporto di quelli terapeutici e riabilitativi, valutando gli stimoli necessari (motori, psicomotori, di coordinamento), favorendo stimoli a livello sensoriale e psicologico in relazione alla dimensione degli spazi.

In ognuno di questi ospedali il giardino diventa un rifugio, un luogo in cui i bambini ricoverati possono uscire dalla stanza e osservare, toccare, ascoltare e prendersi cura. Gesti semplici, ma di straordinaria potenza.

Il valore terapeutico: natura come medicina

La scienza lo conferma: la natura ha effetti benefici sulla salute fisica e psicologica. L'Organizzazione Mondiale della Sanità lo ribadisce da anni. L'esposizione regolare al verde riduce i livelli di ansia, migliora l'umore, stimola il sistema immunitario, accelera i tempi di guarigione. In ambito pediatrico, tutto questo è ancora più vero. I bambini immersi nella natura sono meno stressati, più sereni, più collaborativi. Nei pazienti cronici o lungodegenti, il contatto con il verde può fare la differenza.

Un giardino da curare restituisce un senso di utilità. Vedere crescere una pianta, sentire il profumo di una foglia di menta, scoprire una coccinella su una foglia: sono esperienze che restituiscono centralità alla persona, che riducono la percezione del dolore, che accorciano i tempi di degenza. La natura diventa così parte integrante della terapia, non un lusso ma un diritto.

Per le bambine e i bambini allettati sono stati creati giardini mobili, su carrelli, che portano un po' di natura direttamente nelle stanze. Anche un solo vaso profumato, un rametto da toccare, un piccolo ecosistema in miniatura può aprire uno spiraglio di benessere.

Entrambi i progetti WWF – Aule Natura e Oasi in Ospedale – raccontano la stessa storia: quella di una natura che si fa prossima, che entra nei luoghi della crescita e della fragilità. Nei cortili delle scuole, dove si semina il futuro. Nei reparti ospedalieri, dove si custodisce la vita. In un mondo sempre più urbanizzato e digitale, il WWF ci ricorda che la natura non è un lusso, ma un bisogno primario. Che un albero, un orto o una farfalla possono cambiare i nostri punti di vista.

E che educare e curare attraverso la natura non è soltanto possibile: è urgente.

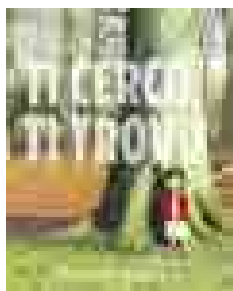
Riferimenti bibliografici

- Louv R. (2025) *L'ultimo bambino nei boschi. Salvare i nostri figli dal disturbo da deficit di natura*, Edizioni Junior-Bambini S.r.l.
- Schenetti M., (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.

Di pagine in parole

Lettere illustrate tra ambiente urbano e naturale

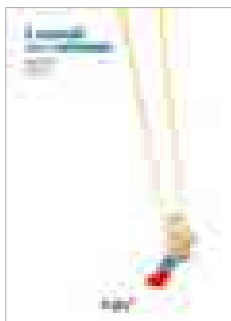
Agnes Magyar



Nelle pagine degli albi illustrati si possono incontrare molteplici sguardi diversi e originali sugli spazi all'aperto. L'albo *Ti cerco, ti trovo* di Anthony Browne segue un semplice gioco a nascondino nel bosco tra due bambini e il loro cane. Gli spazi naturali offrono nascondigli e tane sicure, ma anche luoghi incerti dove gli oggetti si trasformano e si confondono. Un ramo può sembrare il muso di un animale, una mela il pompon rosso di un cappello e così via. Uno spazio naturale è ricco di materiali non strutturati che si prestano al gioco creativo: una corteccia, una foglia o un bastone vengono trasformati dall'immaginazione di chi li guarda. Altri oggetti si mimetizzano con l'ambiente creando un luogo misterioso dove "c'è ancora molto altro da trovare" come leggiamo nell'epilogo del libro. Il paesaggio del bosco è anche sonoro: possiamo leggere la paura nei volti dei bambini al rumore dei passi di un mostro, che poi si rivela essere un amico. La prospettiva sonora del bambino viene restituita in forma visiva anche attraverso le dimensioni del carattere del testo, che si riducono gradualmente, quando il bambino va a nascondersi e, addentrandosi nella foresta, sente sempre più lontana la voce della sorella.

Lo sguardo cinematografico dell'albo alterna primi piani su volti e particolari a grandangoli di paesaggi che contengono anche i personaggi di questo luogo autunnale. Le ombre accompagnano il lettore seguendo il

passare del tempo, cambiando forma e direzione in base alla diversa luce naturale del mattino o del tramonto. Su un altro piano di lettura, le ombre evocano anche storie fantastiche e fiabesche attraverso la figura del lupo che appare come l'ombra della bambina vestita di rosso in un bosco spaventoso, luogo di giochi e prove di coraggio. Lo spazio naturale con le sue tane e forme irregolari diventa teatro dell'immaginazione da attraversare giocando.



Come possono abitare lo spazio i bambini? *I castelli non esistono*, a cura della pedagogista Beatrice Vitali, illustrato da Manuel Baglieri, racconta i giochi dei bambini in un nido e scuola dell'infanzia gestiti dalla Fondazione Gualandini a favore dei sordi nella città di Bologna. Le immagini mostrano momenti della quotidianità con lo sguardo sui bambini e sui loro modi creativi e a volte inusuali di abitare i luoghi all'aperto e di entrare in contatto con essi. Dormire, arrampicarsi, fare tane, stare insieme, disegnare, saltare, stare a testa in giù sono tutte azioni,

movimenti e gesti con i quali i bambini entrano in relazione con il loro ambiente. Il libro esplora il tema del gioco nell'infanzia, prima da un punto di vista visivo e poi attraverso articoli di ricerca.



Il silent-book *Nel mio giardino il mondo* di Irene Penazzi percorre i tanti modi in cui si può vivere un giardino, uno spazio esterno all'aperto. Bambini e animali popolano le pagine in momenti del tempo libero dove relazioni spontanee possono sorgere e un semplice telo può trasformarsi da amaca a tettoia in base ai cambiamenti meteorologici. Gli alberi sono le colonne portanti di questo giardino, che non è solo uno sfondo ma il vero protagonista di questo albo senza parole, insieme al tempo meteorologico e alle stagioni che trasformano il volto del giardino

con l'arrivo del vento, della, pioggia, della neve e del sole.



Un giardino straordinario di Sam Boughton racconta una grande metropoli grigia e senza nome, dove un bambino sogna di far crescere delle piante e, a partire da un piccolo seme, con il prezioso aiuto della comunità, trasforma la città grigia in una città verde e viva. La storia è raccontata con disegni semplici ma efficaci, che danno valore allo sforzo di chi osa immaginare di cambiare le cose attraverso piccoli gesti di

cura e attesa quotidiana, creando spazi e tempi per la crescita e la trasformazione.

Un'altra autrice di affascinanti albi legati ai giardini e orti è Gerda Muller. Nel suo albo illustrato *La vita segreta dell'orto*, una bambina, Sofia, va in campagna dai suoi nonni per le vacanze. Attraverso il testo e le illustrazioni realistiche l'albo racconta la vita dell'orto attraverso le stagioni, durante il giorno e anche durante la notte. Il nonno accompagna Sofia alla scoperta del mondo delle piante, degli insetti e anche degli strumenti utilizzati per la coltivazione e la potatura. Su ogni doppia pagina, oltre al testo è presente un'illustrazione del paesaggio con le persone, mentre in basso, su sfondo nero si vedono i singoli ortaggi disegnati con precisione scientifica. Nelle illustrazioni dell'orto si vede non solo quello che è visibile, perché si trova sopra il suolo, ma anche l'invisibile, ciò che si trova sotto il suolo come radici, tuberi e bulbi. Questa doppia prospettiva aiuta il lettore a decifrare la vita segreta di questo piccolo ecosistema. L'albo presenta tanti aspetti pratici e scientifici che possono renderlo un ottimo punto di partenza, una guida per laboratori di progettazione del verde anche in chiave intergenerazionale.



Il rapporto tra spazio costruito e vegetazione naturale è in continuo mutamento a volte grazie all'intervento di chi semina e pianta, altre volte è la natura stessa che riprende i suoi spazi attraverso fessure e crepe della strada e dei muri. Il verde si ribella e dà vita a nuovi paesaggi complessi e ibridi nel libro

cartonato *Piccolo verde* di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari. Attraverso fotografie di particolari e un testo semplice in rima, la coppia di autori ci mostra la vita segreta dell'Orto Botanico di Padova da una prospettiva che privilegia il piccolo sul grande e il nascosto sull'esposto, un po' come lo sguardo dei bambini mentre giocano all'aperto. I piccoli organismi vegetali, dalle crepe "crescono fieri e selvaggi/a disegnare impervi paesaggi", mostrando un mondo affascinante ma spesso ignorato, sotto i nostri piedi.



Nel suo libro *Vagabonde. Una guida pratica per piccoli esploratori botanici*, Marianna Merisi propone un erbario metropolitano che porta il lettore alla scoperta di piante e erbacce che spuntano dalle crepe dei marciapiedi e dai tombini. "Se guardi la città con occhi curiosi e attenti alle piccole cose, scoprirai presto che non è affatto grigia, anzi, è una vera selva", scrive Merisi. L'albo ci porta alla scoperta delle piante più comuni ma poco osservate, seppure alla portata di tutti. Nelle pagine si evidenziano le forme delle piante sopra e sotto il suolo, mostrando le loro sagome in magenta, un colore intenso che attira l'attenzione sulla forma e più che sui dettagli. Su ogni doppia pagina troviamo a sinistra disegni in bianco e nero che spiegano fatti scientifici legati al funzionamento e alle strategie di propagazione delle singole specie e, nella pagina a destra, la sagoma della pianta completa, incluse le sue radici colorate di un surreale e onirico magenta. Una scelta cromatica curiosa e voluta dall'autrice, appunto per evidenziare le forme e l'esistenza di queste piante spontanee, che sono sempre sotto i nostri occhi, viste, ma raramente guardate.

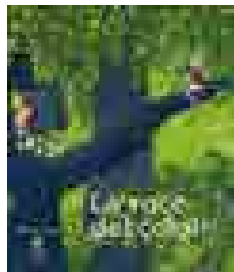
L'incontro tra progettazione umana e attività naturale viene esplorato nell'albo illustrato *L'architetto e l'albero* di Thibaut Rassat. Il libro racconta la storia dell'architetto Eugenio, rigido e meticoloso, "una persona a cui non piaceva quasi niente", un architetto con una passione per le linee rette e la classificazione. Un bel giorno di primavera, a causa di un improvviso crollo di un



albero in mezzo al suo cantiere, Eugenio decide di ripensare il suo progetto edilizio incorporando l'albero nella struttura, lasciando spazio alla natura e ispirandosi alle sue forme non sempre lineari e simmetriche. Nelle due pagine centrali dell'albo vediamo Eugenio preso dall'ispirazione, mentre progetta forme geometriche attorno all'albero caduto, ma non sradicato. Sul piano visivo, il suo pensiero progettuale è reso attraverso forme e formule matematiche in nero sullo sfondo e l'albero colorato e asimmetrico in primo piano, mentre la figura di Eugenio corre euforico sotto, sopra, dentro e intorno alle sue forme "perfette".

L'utilizzo di diverse tecniche grafiche dà forma all'incontro tra natura viva e pianificazione umana. Dal giorno in cui l'albero cade, Eugenio inizia a prestare attenzione agli animali e alle piante, dai più piccoli ai più grandi, cercando di creare un edificio che dia spazio e ascolto a tutte le forme viventi che incontra. Crea perciò buchi, fessure e finestre di forme inaspettate, tunnel e scivoli per tutti. L'albo rende omaggio anche al lavoro dell'artista americano Gordon Matta-Clark, in particolare alla sua opera *Conical Intersect* realizzata a Parigi per la Biennale del 1975. Matta-Clark forò due edifici destinati alla demolizione per far posto al Centre Pompidou, interrogandosi sull'idea di spazio, sul concetto di dentro e fuori, veicolando in questo modo un messaggio anche politico. A guidare *L'architetto e l'albero* è l'idea di aprire spazi invece che di chiuderli: il libro invita a uno sguardo aperto "sul mondo, coi suoi angoli imperfetti e con tutte le sue erbacce", una prospettiva che non subito viene apprezzata dalla comunità cittadina della storia.

La voce dei colori, albo illustrato pluripremiato dell'autore taiwanese Jimmy Liao, esplora paesaggi fantastici, luoghi del possibile e dell'impossibile attraverso lo sguardo cieco di una ragazza. Cosa succede quando entriamo in un luogo ma non lo possiamo vedere? Nell'assenza della vista gli altri sensi si raffinano per captare una prospettiva uditiva, tattile e olfattiva del mondo. Nel libro di Jimmy Liao una ragazza diventata cieca racconta la sua esperienza del mondo vissuta attraverso il fruscio delle foglie che cadono, gli odori densi del fumo, i sapori delle mele e altre sensazioni. Un viaggio fantastico che inizia nel mondo sotterraneo, dove la protagonista, come una Alice nel Paese delle Meraviglie,



ci conduce alla scoperta dei luoghi scendendo le scale della metropolitana, con il suo passo incerto e il suo bastone bianco. Sogno e realtà si intrecciano mentre la ragazza si appisola sulla metro e a ogni fermata nuovi mondi fantastici si aprono al lettore. Paesaggi sonori e olfattivi vengono resi visibili attraverso l'utilizzo dei colori brillanti e delle forme geometriche del mondo urbano intrecciate alle linee curve e asimmetriche dei luoghi immaginari e naturali. Alcuni

paesaggi rendono omaggio ad artisti come Escher, Matisse, Chagall e Magritte, accompagnando il lettore in un viaggio magico e a tratti spaesante. Il testo breve e suggestivo accompagna le immagini, sottolineando l'aspetto emotivo, l'esperienza soggettiva e personale dei luoghi. L'albo ci regala una prospettiva ipnotica e coinvolgente della visione del mondo della protagonista, dove i confini non sono solo limiti e costrizioni, ma fungono anche da contenitori fisici e emotivi. La lettura dell'albo, dedicato "ai poeti" ispira a immaginare mondi possibili, diversi e soggettivi da esplorare e decifrare con tutti i sensi, a pensare spazi inclusivi e aperti che contengono un pizzico di quel giardino interiore di ognuno di noi "dove sono conservati i [...] ricordi d'infanzia".

Albi illustrati citati

- Boughton S. (2018) *Un giardino straordinario*, Terre di Mezzo.
 Browne A. (2017) *Ti cerco, ti trovo*, Carmelozampa.
 Carminati C., Tappari M. (ill.) (2022) *Piccolo verde*, Editoriale Scienza.
 Liao J. (2011) *La voce dei colori*, Edizioni Gruppo Abele.
 Merisi M. (2017) *Vagabonde. Una guida pratica per piccoli esploratori botanici*, Topipittori.
 Muller G. (2013) *La vita segreta dell'orto*, Babalibri.
 Penazzi I. (2019) *Nel mio giardino il mondo*, Terre di Mezzo.
 Rassat T. (2022) *L'architetto e l'albero*, Uovonero.
 Vitali B. (a cura di) Baglieri M. (ill.) (2019) *I castelli non esistono*, Fondazione Gualandi.

Testi di approfondimento tra progettazione ed educazione all'aperto

Nina Cerneka

Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione di interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia a cura di Michela Schenetti, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., 2022



A partire dalle virtuose esperienze della Bassa Romagna, il volume a più voci intreccia riflessioni educative, indicazioni operative e buone pratiche progettuali che ci aiutano a comprendere come ripensare i giardini dei servizi educativi 0-6, trasformandoli in ambienti vivi, accoglienti e promotori di nuove pratiche trasformative, a partire da esperienze di educazione all'aperto in connessione con la natura.

Le “linee guida” qui raccolte sono il frutto di un processo che ha intrecciato ricerca ed esperienza, sviluppato attraverso percorsi di ricerca-formazione e processi partecipativi fondati sull'ascolto e sulla collaborazione tra educatori, progettisti, coordinatori pedagogici e amministratori locali. È proprio da questi percorsi interdisciplinari e dialogici che emergono parole capaci di farsi invito: a riscoprire gli spazi all'aperto come dispositivi fondamentali per un'educazione in cui il “cielo aperto” diventa simbolo e orizzonte di una scuola capace di uscire da sé, di aprirsi al mondo, di abitare il tempo e la relazione con gli spazi con creatività e meraviglia.

Attraverso proposte di allestimenti, arredi e materiali che mettono in relazione le potenzialità dei luoghi con le domande e gli interessi di adulti e bambini, il volume si rivolge agli enti locali e ai servizi educativi intenzionati a intraprendere processi di riorganizzazione degli spazi esterni, coinvolgendo bambini, famiglie e cittadinanza. Un'opportunità preziosa per accompagnare i gruppi di lavoro nella costruzione di reti e processi condivisi, orientati alla cura e alla progettazione partecipata di luoghi che restituiscono senso e valore a una cura educativa e sensibilità ecologica che può nascere soltanto da una visione dell'infanzia fondata su una relazione non episodica con il fuori, sulla partecipazione e sulla bellezza.

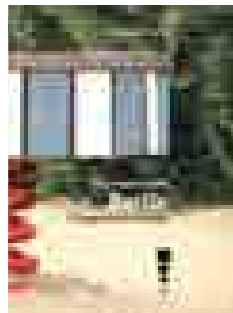


Cortili intelligenti. Salute, partecipazione, realizzazione, apprendimento di Paolo Giordano e Raffaella Mulato, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, 2024

“Intelligente” è il cortile che ascolta, accoglie e si trasforma con chi lo abita. È da questa visione che nasce *Cortili intelligenti*, un volume che invita a ripensare i giardini scolastici come luoghi educativi capaci di promuovere salute, relazioni e apprendimenti. Frutto di un ampio progetto di ricerca-azione a livello europeo, il libro raccoglie l'esperienza del modello Moving School 21, che mette al centro il valore del movimento, del tempo e dello spazio nella vita quotidiana scolastica. Il volume illustra il modello di *Scuola in Movimento* rivolgendosi a insegnanti, educatori, dirigenti e amministratori, proponendo una visione sistemica della scuola come organismo vivo, dove architettura, pedagogia, urbanistica, partecipazione, salute, sociologia e neuroscienze si intrecciano per dare forma a contesti educativi da abitare e trasformare collettivamente, capaci di promuovere autonomia, benessere e cittadinanza. È da questa prospettiva che vengono delineati alcuni strumenti operativi, raccolti in una guida progettuale con schede tecniche, suggerimenti concreti ed esempi replicabili, pensata per supportare scuole, tecnici e amministrazioni nella riqualificazione degli spazi esterni, invitandoli a rallentare, osservare e costruire alleanze educative per trasformare ogni cortile in un laboratorio aperto.

The Impossible Berlin di Simone Pierini, Raum Italic, 2021

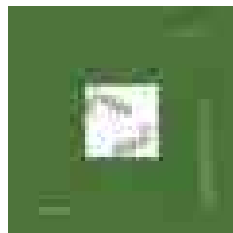
Con uno sguardo poetico, Simone Pierini ci accompagna con questo volume in un viaggio tra le vie e i parchi di Berlino, dove la natura si insinua tra le architetture urbane e il disordine diventa occasione generativa, conducendoci a una più profonda riflessione sullo spazio come possibilità, in cui anche i vuoti e gli “imprevisti” diventano preziose occasioni per apprendere, per sperimentare e crescere. *The Impossible Berlin* è molto più di una guida: è un manifesto visivo e narrativo che racconta come i cortili, i parchi e gli interstizi cittadini possano diventare luoghi educativi, se liberati da vincoli e progettati con immaginazione e coraggio. Attraverso bellissime fotografie evocative, schede descrittive e itinerari tra i quartieri berlinesi, il volume racconta ottanta playground che ci restituiscono il senso profondo di un gioco libero urbano dove il rischio si fa risorsa, il margine diventa centro e la città si trasforma in spazio di apprendimento.



A partire dai vuoti urbani della capitale tedesca, Simone Pierini ci invita così a guardare con occhi nuovi gli spazi delle nostre città, incoraggiandoci a trasformare ogni *spielplatz* in un piccolo universo naturale, donandoci una preziosa mappa per chi progetta e educa con mente aperta e sguardo orientato al cambiamento, alla ricerca di una pedagogia del possibile dentro l'imprevisto.

Giardini giocosi. Realizzare ambienti naturali con qualche allestimento da “niente” di Antonio Di Pietro, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., 2025

A partire dalle voci e dall'esperienza di chi si occupa di biodiversità, sicurezza e salute, Antonio Di Pietro ci invita in questo volume a riflettere sul come realizzare ambienti educativi all'aperto in dialogo con la natura e con materiali “poveri”, in cui è proprio dalla semplicità che possono nascere le più ricche esperienze giocose. Un libro per ricreare spazi



e giardini in cui viene valorizzata la giocosità: giardini sensoriali, biodiversi, in profonda relazione con i mille linguaggi della natura vivente, in continua e mutabile trasformazione e in dialettica relazione con gli esseri umani e il mondo. Nel volume, il giardino diventa un luogo da reinventare ogni giorno: ogni proposta nasce dall'ascolto dei bambini, del contesto, delle stagioni, raccontando come anche un piccolo spazio che a un occhio inesperto potrebbe sembrare vuoto o banale, in realtà possa trasformarsi in un ambiente di apprendimento dove la relazione con la natura e i suoi materiali diventa occasione per coltivare quel senso di connessione con il vivente che oggi è sempre più prezioso. Un libro che invita, grazie all'intreccio delle competenze sapienti dei molti coautori, a fare molto con poco, a restituire fiducia nella forza trasformativa del gioco e nella capacità dei bambini e delle bambine di abitare il mondo.



La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico di Valentina Dessì e Alessandra I. Piazza, UNA Press, 2020

Scritto a partire da uno sguardo architettonico, arricchito da una sensibilità educativa, il volume *La scuola è in cortile* si propone di ripensare gli spazi esterni delle scuole primarie e secondarie come ambienti promotori di una didattica viva. Il cortile scolastico viene qui ripensato come un'aula all'aperto, un ambiente che prende forma grazie a spazi adeguati e attrezzature co-costruite attraverso processi partecipati che vengono illustrati e descritti nelle pagine del volume, realizzando quella che può essere considerata una guida rivolta a chi, all'interno e fuori della scuola, desidera riprogettare gli spazi scolastici e il proprio insegnamento. Attraverso casi studio, fotografie, grafiche e buone pratiche, le autrici ci narrano le fasi di un processo progettuale che passa dall'analisi del contesto e dalla sua co-progettazione per giungere fino alle modalità di realizzazione, con un'attenzione particolare ai temi della sostenibilità.

Ogni proposta nasce dall'osservazione dello spazio con lenti architettoniche, accompagnandoci in un percorso che va dalla sua lettura alla sua trasformazione: sedute, orti, coperture, pavimentazioni naturali diventano elementi che favoriscono il gioco, la scoperta, la relazione. Il progetto realizzato in un Istituto comprensivo di Milano attraversa il libro come filo conduttore e

laboratorio di sperimentazione. *La scuola è in cortile* è dunque un libro che intreccia architettura, urbanistica ed educazione, un libro che parla di trasformazione, ma anche di cura. Cura dello spazio, delle relazioni, del tempo educativo per riscoprire il “fuori” come luogo in cui stare bene, insieme, in cui imparare giocando.

Nuovi paesaggi educanti. Tra natura e cultura di Beate Weyland e Giulia Boaretto, Edizioni Junior-Bambini S.r.l., 2024

In questo volume, i paesaggi educanti non sono solo luoghi da attraversare, ma contesti da abitare. *Nuovi paesaggi educanti* ci accompagna in un viaggio tra natura e cultura, dove lo spazio educativo si fa specchio del modo in cui pensiamo il mondo e le relazioni che lo abitano.



Frutto del lavoro di EDENLab, laboratorio interdisciplinare che intreccia pedagogia, architettura e design, il volume propone di superare la tradizionale separazione tra ambiente naturale e architettonico, per immaginare scenari educativi di incontro, ecologici e inclusivi. I giardini scolastici, i cortili condivisi e gli spazi pubblici raccontati nel libro diventano dispositivi pedagogici, capaci di accogliere la lentezza, la differenza, la sorpresa. Il testo alterna riflessioni teoriche a racconti di esperienze concrete. Ogni progetto nasce dall'incontro tra scuole e professionisti del paesaggio, e si sviluppa come un atto etico, estetico e relazionale, facendoci comprendere come la progettazione degli ambienti educativi sia molto di più di una semplice costruzione di spazi, quanto piuttosto la generazione di nuove forme di convivenza e relazione tra esseri umani, piante, materiali, tempi.

Nuovi paesaggi educanti è un libro denso e ispirante, che invita a pensare la progettazione come un gesto di cura e di ascolto, attraverso cui costruire ambienti che educano nel senso più profondo: ambienti che parlano, che accolgono, che trasformano.

Biografie

Michela Schenetti

Professoressa associata di Didattica Generale e Educazione alla corporeità presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Da anni promuove nei servizi per l'infanzia e nella scuola percorsi di educazione alla sostenibilità a partire dalla promozione dell'educazione all'aperto, con un'attenzione particolare al ruolo che riveste in questi l'adulto da un punto di vista educativo e didattico. È Direttrice del Corso di Alta Formazione "Progettare Spazi inclusivi all'aperto", membro del Centro di Ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante (CRESPI), Direttrice della Rivista *Infanzia* e Responsabile scientifica del Centro di Ricerca sulle Didattiche attive dell'Ateneo di Bologna e della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto.

Francesca Agostini

Psicologa, psicoterapeuta, Professoressa ordinaria in Psicologia dinamica presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna. Responsabile del Servizio Universitario di Aiuto Psicologico per l'Infanzia (SUAPI) della stessa università. Da anni gli interessi di ricerca si focalizzano sulla promozione della salute mentale nei primi 6 anni di vita, con attenzione al rischio psicopatologico genitoriale in perinatalità e allo sviluppo infantile; si occupa inoltre di benessere psicologico nei contesti educativi e in relazione agli ambienti outdoor.

Martina Alemanno

Professionista nel campo dell'educazione ambientale e dello sviluppo sostenibile, è Education Programme Manager in WWF Italia, dove definisce e coordina la strategia educativa nazionale. Coautrice di pubblicazioni e ideatrice di strumenti didattici innovativi, ha realizzato corsi e-learning, webinar e contenuti multimediali sugli SDGs. Socia fondatrice dell'ASviS, ha ricoperto ruoli chiave in educazione e organizzazione eventi. Laureata in filosofia con formazione in counseling e salute mentale, ha condotto laboratori nelle scuole. Ha completato prestigiosi master su sostenibilità ed editoria, collaborando con case editrici e istituzioni culturali.

Pietro Antolini

Guida ambientale escursionistica, educatore ambientale e atelierista. Vive a Bologna e cura per Cooperativa Eta Beta e Cadi ai la "Borsa di Bo", una biblioteca di materiali naturali per l'infanzia al link: <https://www.etabeta.coop/la-borsa-di-bo>.

Anna Baldoni

Già assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, con il progetto "Per una scuola aperta al territorio inclusiva". Fondatrice e presidente dell'Associazione di Promozione sociale Le Passeggiate di Agata, insegnante, esperta di terzo settore.

Stefania Bertolini

Dottoranda di Ricerca in Ecologia e Master in Metodologia della Ricerca in Educazione; da trent'anni si occupa di educazione ambientale e di processi educativi per la sostenibilità con un'attenzione particolare al ruolo delle "relazioni", delle metodologie educative e partecipative nella formazione e nella ricerca, in particolare outdoor. Collabora con diverse Università. È responsabile dell'Unità Ricerca e sviluppo pedagogico del CTR Educazione alla sostenibilità Arpa e della Regione Emilia-Romagna.

Alessandro Bortolotti

Professore associato di Pedagogia speciale all'Università di Bologna, dove dirige Master e Centro di ricerca in Outdoor Education, e presiede il Co-

mitato Sport. È stato coordinatore del Corso Management delle Attività Sportive, e membro della commissione paritetica di Scienze motorie e del Comitato Bioetico d'Ateneo. Ha organizzato la EOE Conference di Rimini 2025, e partecipato ai progetti Erasmus Learning In Nature and Culture e Go Out and Learn. È autore di *Outdoor Education* e curatore di *Alla ricerca dello spazio perduto* per i tipi di Guerini.

Nina Cerneka

Dottoranda in Scienze Pedagogiche e già borsista di ricerca di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Si è laureata in Pedagogia presso la stessa Università e in Scienze dell'Educazione (curricula "Servizi per la Prima Infanzia") presso l'Università degli Studi di Verona. Educatrice e pedagogista, nata tra le montagne e il mare, approfondisce le tematiche legate all'educazione ecologica in connessione tra blu e green nell'ambito dello 0-6. Ha elaborato la tesi di laurea magistrale sul Corso di Alta Formazione "Progettare Spazi Inclusivi all'Aperto", di cui è stata componente del gruppo di monitoraggio.

Anna Costa

Architetto e paesaggista, socia AIAPP. Si è laureata in Architettura allo IUAV di Venezia e si è formata come paesaggista a Barcellona dove ha frequentato il Master di II livello in Architettura del Paesaggio (UPC). Svolge attività professionale presso il proprio studio a Padova, occupandosi di tematiche legate al progetto, alla pianificazione del paesaggio e alla costruzione di strategie per l'infrastruttura verde, sia in ambito pubblico che privato. È docente a contratto di progettazione del paesaggio nel corso di laurea Pianificazione e gestione del territorio e del verde dell'Università di Padova.

Mirella D'Ascenzo

Professoressa ordinaria di Storia dell'educazione e di Storia della scuola presso l'Università di Bologna. Si occupa di politiche educative e scolastiche, di materialità educativa, di biografie magistrali, memoria educativa e di outdoor education. Ha pubblicato, tra l'altro, il volume *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (2018) e numerosi saggi in volumi e articoli sul tema dell'educazione in natura. Dirige il Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla

Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'Università di Bologna al link <https://centri.unibo.it/crismese/it>.

Valentina Dessì

Architetto, dottore di ricerca, professore associato, afferisce al Dip. DA-StU del Politecnico di Milano. Insegna Progettazione Ambientale e Tecnologia dell'Architettura. Svolge attività di ricerca sulla rigenerazione urbana sostenibile nel contesto dei cambiamenti climatici, sulla progettazione bioclimatica degli spazi esterni (tra i quali le pertinenze scolastiche) e la valutazione delle condizioni di comfort ambientale.

Paolo Donati

Agronomo e educatore ambientale. Lavora presso l'Area Villa Ghigi della Fondazione IU Rusconi Ghigi di Bologna organizzando e gestendo percorsi educativi e formativi all'aperto, a diretto contatto con la natura, in ambito sia scolastico che extrascolastico. È formatore per la Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto.

Piergiuseppe Ellerni

Professore Ordinario presso l'Università di Bologna in Didattica e Pedagogia Speciale (PAED-02/A). Svolge attività di ricerca su ambienti di apprendimento, curricoli e sviluppo delle competenze nei sistemi formali e non formali. In particolare, adottando la prospettiva della Participatory Action Research, è impegnato a valorizzare l'apporto dei patrimoni materiali e immateriali nello sviluppo locale e dei territori, delineando una pedagogia e una didattica dei territori. Fa parte del network internazionale sul Capability Approach e sullo Sviluppo Umano.

Carlotta Ferrozzi

Fondatrice dell'Associazione Funamboli che gestisce Centro ReMida Bologna_Terre d'Acqua (al link: <http://www.remidabologna.it>), il centro di riuso dei materiali di scarto aziendale, del quale è coordinatrice pedagogica. Si occupa dei progetti formativi per il personale docente, della co-progettazione dei percorsi educativi per le scuole di ogni ordine e grado e del rapporto con le aziende per il recupero del materiale di scarto aziendale. Sostiene che gli scarti sono un'inesauribile risorsa educativa e ogni giorno lotta per il diritto alla bellezza.

Lucia Lancerin

Laureata in architettura (1986, IUAV – Venezia), master in “Governo delle Reti di Sviluppo Locale” (2017, Università di Padova), libera professionista con incarichi per le pubbliche amministrazioni per la redazione di PEBA (Piani di abbattimento delle barriere architettoniche) e di Percorsi di partecipazione per la riqualificazione dello spazio pubblico. Socia del CERPA (dal 1996, www.cerpa.org) e di AIP2 (dal 2010 www.aip2italia.org), svolge attività di formazione presso enti locali e in diverse università italiane.

Agnes Magyar

Educatrice di nido e pedagoga in formazione presso l'Università di Bologna, ha conseguito la sua prima laurea in Lettere all'Università Loránd Eötvös di Budapest, specializzandosi in letteratura per l'infanzia. I suoi principali interessi scientifici spaziano dai linguaggi simbolici e la narrazione, all'apprendimento esperienziale, l'educazione alla sostenibilità e la ricerca-azione nel campo educativo, in particolare nei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni.

Elena Malaguti

PhD, Professoressa ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Bologna. Si occupa, da anni, di educazione alla pace, cooperazione educativa e di promozione dello sviluppo umano in presenza di condizioni di disabilità, alta vulnerabilità e guerra, con un'attenzione particolare al ruolo degli adulti nella progettazione di contesti educativi accessibili e partecipati secondo la prospettiva ecologica e sociale allo sviluppo umano. Le sue ricerche esplorano le interconnessioni, secondo l'ottica Intersezionale, fra educazione, neuroscienze, resilienza e progettazione per la promozione del progetto di vita.

Christian Mancini

Ecologo (M.Sc. in Restoration Ecology), educatore e formatore esperienziale specializzato in biofilia e facilitazione orientata al processo. Dal 2013 offre consulenza e mentoring per progetti di pedagogia in Natura, con un focus su outdoor learning e outdoor education. Crede che il contatto con la natura trasformi gradualmente l'“ego” in “eco”, passando da controllo a cura e da dominio a dialogo con la vita interdipendente. Questa visione lo guida nel miglioramento continuo delle sue competenze, ricordando che, in natura, l'unica certezza è il cambiamento.

Milena Masseretti

Dottoranda in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna. Si è laureata con lode in Scienze della Formazione Primaria e in precedenza in Sociologia presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegnante con esperienza nella scuola primaria e secondaria, ha approfondito le metodologie attive e la didattica speciale. La sua ricerca di dottorato esplora il risky play nella prima infanzia come esperienza educativa e sfidante, nella prospettiva di insegnanti e genitori.

Matteo Mazzoni

Laureato in scienze forestali e in architettura del paesaggio a Firenze, ha conseguito un master in Outdoor Education e svolto il Corso di Alta Formazione "Progettare spazi inclusivi all'aperto" a Bologna. A livello professionale si è specializzato nel campo dell'educazione ambientale per i Carabinieri Forestali, poi per la Ass. Foresta Modello delle Montagne Fiorentine. Formatore per la Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto dal 2023.

Pasqualina Morzillo

Docente e Consulente Educativa con esperienza trentennale nel campo delle Scienze e dell'Educazione Ambientale. Laureata in Scienze Biologiche con lode presso l'Università Federico II di Napoli, ha ricoperto incarichi significativi come Referente per l'Educazione Ambientale presso WWF Italia e formatrice per docenti. Specializzata in progetti di innovazione didattica e sviluppo sostenibile con competenze in metodologie di insegnamento, progettazione di corsi e utilizzo delle tecnologie didattiche. Autrice e relatrice di workshop e corsi di aggiornamento, è appassionata di divulgazione scientifica e ambientale.

Lorenzo Savio

Architetto e Professore Associato in Progettazione tecnologica e ambientale dell'architettura al Dipartimento di Architettura e Design del Politecnico di Torino. Svolge attività di ricerca e didattica nell'ambito dell'accessibilità fisica e percettiva dell'ambiente costruito e della progettazione tecnologica per l'architettura sostenibile a basso impatto ambientale.

Francesca Thiebat

Professoressa Associata di Progettazione Tecnologica e Ambientale dell'architettura, architetto e dottore di ricerca. Ha studiato architettura al Politecnico di Torino e alla Bartlett School of Architecture and Planning di Londra. Svolge attività scientifica e didattica presso il Dipartimento di Architettura e Design del Politecnico di Torino nell'ambito della progettazione e costruzione dell'architettura sostenibile, dell'abitare innovativo e della valutazione, con specifico riferimento agli aspetti economico-ambientali, all'approccio esigenziale-prestazionale e all'innovazione tecnologica. In particolare, nell'ambito della progettazione per la collettività ha affrontato temi di ricerca legati alla progettazione degli spazi per l'apprendimento all'aperto nelle scuole dell'infanzia e primarie.

Sara Vincetti

Illustratrice e atelierista attiva nell'educazione al bello, unisce il segno grafico e la riflessione educativa in ogni suo progetto. Accompagna nell'esplorazione di materiali e spazi destrutturati, tra pagine aperte alla libera espressione e il processo formativo della documentazione.

Beate Weyland

Professore associato di didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. La sua ricerca approfondisce il rapporto tra pedagogia, architettura e design nella trasformazione e sviluppo della scuola e dei suoi spazi. Promuove a livello internazionale studi, mostre e convegni per sensibilizzare sul rapporto importante tra spazi e didattiche anche con l'ausilio delle piante mediatrici delle dimensioni spazio-temporali entro le quali si sviluppano i progetti insieme pedagogici e architettonici del fare e stare a scuola. Ha fondato e dirige il laboratorio di ricerca didattica EDEN Educational Environments with Nature, che si occupa di studiare soluzioni ecologiche e sostenibili per lo sviluppo dello spazio educativo in chiave interdisciplinare, in cui le piante sono mediatrici straordinarie. <https://edenlab.unibz.it/>

PROGETTARE SPAZI INCLUSIVI ALL'APERTO

Michela Schenetti è docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Da anni si dedica allo studio e alla promozione dell'educazione all'aperto, valorizzandola come strumento per favorire un approccio ecologico e sostenibile all'educazione, l'innovazione didattica e l'empowerment professionale di insegnanti ed educatori.

Dirige la rivista *Infanzia*, coordina la Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto ed è responsabile scientifica del Centro di ricerca sulle Didattiche Attive dell'Università di Bologna. Appassionata e ottimista, affianca con entusiasmo chi ogni giorno gestisce servizi educativi e scuole, sia in contesti formali sia non formali, promuovendo il dialogo tra ricerca, pratica e comunità educanti.

Il volume nasce dalle riflessioni sviluppate all'interno di un percorso di formazione e ricerca dedicato alla progettazione di spazi educativi all'aperto. Approfondisce il tema degli spazi verdi con uno sguardo interdisciplinare, attento ai valori dell'inclusione, dell'accessibilità e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il testo intreccia prospettive, esperienze e pratiche educative e progettuali, offrendo una riflessione corale sulla complessità dei processi di partecipazione e sull'importanza di ambienti all'aperto capaci di accogliere e promuovere benessere, apprendimenti e cittadinanza attiva.

Tra le pagine, un invito a ripensare i luoghi educativi all'aperto come contesti vivi, flessibili e sfidanti, destrutturati, ricchi di biodiversità e inclusivi: spazi capaci di rispondere ai bisogni di tutte e tutti, favorendo esperienze di crescita, relazione e scoperta condivisa.