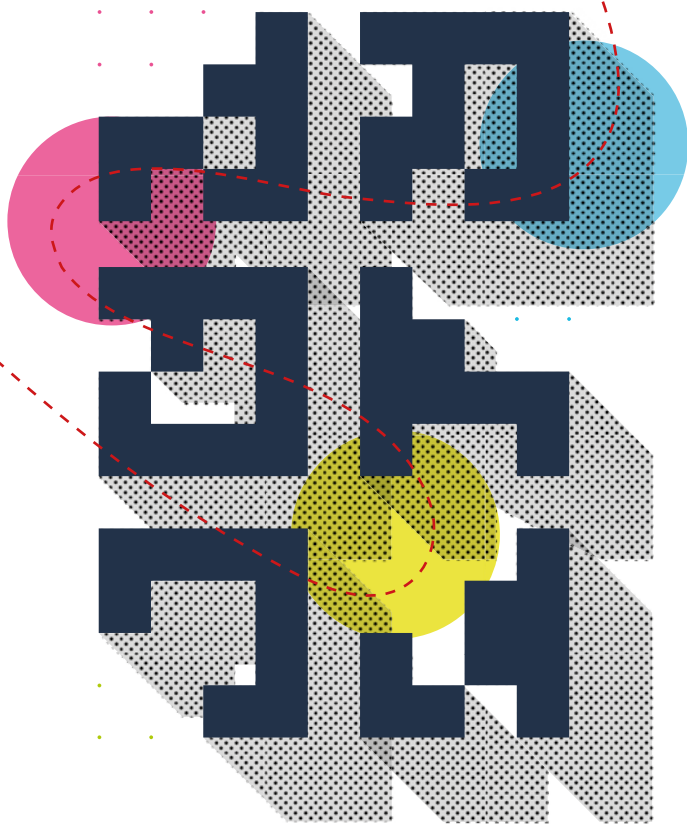


Michele Marchi

Città sensibili

*Il design come infrastruttura sistemica
e trasformativa per il benessere sociale
e ambientale*



Michele Marchi

Città sensibili

*Il design come infrastruttura sistemica
e trasformativa per il benessere sociale
e ambientale*



Città sensibili

Il design come infrastruttura sistemica e trasformativa
per il benessere sociale e ambientale

a cura di Michele Marchi

ISBN 979-12-5953-264-0 (cartaceo)

ISBN 979-12-5953-284-8 (digitale open access)

Editore

Anteferma Edizioni Srl
via Asolo 12, Conegliano, TV
edizioni@anteferma.it

Prima edizione giugno 2026

Copertina: Miriam Aprile

Partendo dai concetti chiave di “inclusività di spazi e servizi”, “educazione all’aperto”, “spazio pubblico” e “design inclusivo”, il progetto della copertina propone un’interazione attiva con la città, pensata in particolare per un’utenza giovane.

Nel visual è stata operata una sintesi del contesto urbano tramite forme geometriche stilizzate che alternano pieni e vuoti, affiancate da elementi circolari che richiamano eventi e partecipazione: un linguaggio cromatico che comunica inclusione e comunità.

Il tratteggio è concepito come rappresentazione del percorso metodologico e della mobilità urbana; il segno si estende sulla quarta di copertina e scavalca il dorso, a simboleggiare l’impatto delle azioni realizzate nello spazio urbano.

L’autore dichiara di aver utilizzato strumenti di intelligenza artificiale generativa (in particolare ChatGPT) come supporto alla rielaborazione linguistica e stilistica di testi originariamente prodotti dall’autore o da altri contributori, nonché per l’armonizzazione terminologica e formale dei diversi interventi. I contenuti, le idee, le interpretazioni e la responsabilità scientifica restano interamente attribuibili agli autori.

Copyright



Quest’opera è distribuita con Licenza Creative Commons

Attribuzione - Non commerciale - No opere derivate 4.0 Internazionale

INDICE

Prefazione	
Ferrara: la Città partecipata	6
<i>Alessandro Balboni</i>	

Strategie e visioni per città sensibili

01	La rigenerazione di spazi pubblici attraverso l'inclusività di spazi e servizi	11
	<i>Michele Marchi</i>	
02	L'educazione all'aperto: radici storiche e prospettive attuali	21
	<i>Anna Baldoni</i>	
	2.1 - Outdoor education e Outdoor Learning	22
	2.2 - Ricerca e Innovazione	24
03	Diversità e inclusione come risorse progettuali. Nuove generazioni e trasformazioni urbane	27
	<i>Michele Marchi</i>	
04	Civic Design come infrastruttura di welfare: spazio pubblico, economia trasformativa e rigenerazione di capitale sociale	33
	<i>Michele Marchi</i>	
05	Metodologie partecipative del civic design	39
	<i>Michele Marchi</i>	
06	Conclusioni	45
	<i>Michele Marchi</i>	

Appendice progetto

Prefazione	50
<i>Anna Tataranni</i>	

Introduzione. Paesaggi sociali	54
<i>Stefania Bertolini</i>	

A.0	Un quartiere giardino accessibile per tutte e per tutti. Un esempio concreto di laboratorio urbano partecipato	59
	<i>Anna Baldoni e Michele Marchi</i>	

A.1	Design inclusivo in aula e all'aperto: un laboratorio di cittadinanza attiva	63
	<i>Michele Marchi</i>	

A.2	Scrivere per tutti: un'esperienza educativa tra accessibilità e partecipazione	67
	<i>Eva Mazzanti</i>	

A2.1 - Comunicazione inclusiva: rendere accessibile, equa e rispettosa ogni forma di comunicazione	70
<i>Elisa Corridoni e Michele Marchi</i>	

A2.2 - Le poesie degli studenti e delle studentesse come strumento di sensibilizzazione	73
<i>Classe 5B "C. Govoni Ferrara"</i>	

A2.3 - Risultati educativi e impatti del progetto	86
<i>Eva Mazzanti</i>	

Portfolio	89
------------------	----

Bibliografia	124
--------------	-----

Autori	130
--------	-----

Prefazione

Ferrara: la Città partecipata

In questi anni, Ferrara si è trasformata in un vero e proprio laboratorio di processi partecipativi, dove la rigenerazione urbana non è più intesa come un semplice esercizio tecnico, ma come un'evoluzione corale che nasce dai bisogni, dalle ambizioni e dalle aspettative della nostra cittadinanza.

Il fulcro di questa strategia è il superamento della progettazione “calata dall’alto” a favore di un modello di costante co-progettazione con i cittadini. Un ruolo centrale in questo percorso è stato svolto dal Comitato Ferrarese Area Disabili. Grazie al suo contributo, la città ha imparato a guardare lo spazio pubblico con occhi nuovi, puntando su un’accessibilità alla portata di tutti. Questo dialogo permanente ha permesso di tradurre le necessità delle persone in soluzioni valide per l’intera cittadinanza, secondo la logica del “For All”, un luogo realmente accessibile è, inevitabilmente, un luogo più accogliente e sicuro per ogni individuo, dal bambino all’anziano.

Le progettualità messe in campo testimoniano la capillarità di questo approccio. All’interno della cornice strategica dell’importante progetto ATUSS, al cui interno spicca il progetto *Look Up!*, ha declinato la partecipazione su più livelli, da un lato, il coinvolgimento diretto del mondo

della disabilità per mappare la fruibilità reale degli spazi; dall'altro, il confronto con le associazioni del territorio per riscoprire e valorizzare la vocazione sociale di luoghi storici e simbolici. È questo anche il senso delle innovative “Fermate di confronto”, brevi momenti di sosta e dialogo nei quartieri dove l'amministrazione periodicamente incontra i residenti per raccogliere suggerimenti e criticità prima che i progetti diventino definitivi.

Questa visione ha trovato una delle sue espressioni più alte nella riqualificazione di Piazza Cortevvecchia, dove i cittadini sono stati chiamati a scegliere, tramite una votazione pubblica, la soluzione progettuale preferita per trasformare un'area asfaltata e da tempo antiquata, in un'oasi verde e moderna. Ma la partecipazione a Ferrara è anche cura quotidiana, come dimostrano il Tavolo del verde, luogo permanente di confronto sulle strategie ambientali, e i numerosi patti di collaborazione per la gestione del verde comune. Attraverso questi strumenti, l'amministrazione riconosce e sostiene i cittadini che scelgono di prendersi cura di parchi e aree pubbliche, rendendo la manutenzione del bene comune un atto di cittadinanza attiva.

In questo vasto mosaico di “buone pratiche” si inserisce perfettamente il progetto del quartiere-giardino accessibile, documentato in questo volume. Esso rappresenta la prova tangibile che, quando istituzioni, professionisti e associazioni come “le passeggiate di Agata” camminano insieme, la rigenerazione urbana smette di essere solo materia edilizia e diventa tessuto sociale. Ferrara si conferma così una città solida e accogliente, capace di progettare il proprio futuro partendo dall'ascolto profondo di ogni sua voce.

Strategie e visioni per città sensibili



01 La rigenerazione di spazi pubblici attraverso l'inclusività di spazi e servizi

Tra le sfide più rilevanti nel contesto urbano nazionale e internazionale, una delle più urgenti è la necessità di ripensare la qualità e la gestione dello spazio pubblico. Storicamente, si è assistito a una progressiva tutela dello spazio privato, spesso a scapito dello spazio pubblico, che ha subito fenomeni di degrado, marginalizzazione o privatizzazione. Tuttavia, il valore dello spazio pubblico è inestimabile: esso rappresenta non solo un luogo fisico di aggregazione, ma anche un simbolo di identità collettiva, inclusione sociale e democrazia urbana.

La riappropriazione e la valorizzazione dello spazio pubblico devono diventare obiettivi centrali nelle politiche di sviluppo urbano. La progettazione di spazi pubblici di qualità implica un impegno collettivo per garantire accessibilità, sicurezza e fruibilità, rispondendo ai bisogni delle diverse categorie di utenti. Il design urbano e il co-design offrono metodologie innovative per coinvolgere cittadi-

ni, amministrazioni e attori locali nella co-progettazione di spazi condivisi, rendendoli più inclusivi, sostenibili e rispondenti alle esigenze delle comunità.

Parallelamente, un altro elemento cruciale nella riflessione sul design come strumento di cura urbana riguarda la straordinaria ricchezza del patrimonio culturale italiano e internazionale, sia tangibile che intangibile. L'Italia possiede uno dei patrimoni culturali più vasti e diversificati al mondo, che include monumenti, siti archeologici, musei, tradizioni, saperi artigianali e pratiche sociali tramandate nel tempo. Questo patrimonio non è solo un'eredità del passato, ma una risorsa strategica per il futuro, capace di generare valore culturale, economico e sociale.

Tuttavia, la valorizzazione del patrimonio culturale non può limitarsi alla conservazione dei beni materiali; essa deve necessariamente includere un ripensamento dell'esperienza utente e dell'accessibilità alla conoscenza. La fruizione del patrimonio deve essere progettata in modo da coinvolgere attivamente il pubblico, promuovendo l'interazione e l'inclusione di una pluralità di utenti, dissimili per abilità, lingua, cultura. Il design può contribuire in modo significativo in questo ambito attraverso, ad esempio, l'adozione di tecnologie digitali, percorsi multisensoriali e strategie di gamification, capaci di rendere il patrimonio culturale più comprensibile, coinvolgente e accessibile a tutti.

Ripensare la progettazione urbana e culturale attraverso approcci partecipativi e inclusivi rappresenta una sfida necessaria per costruire un futuro più sostenibile, equo e culturalmente consapevole. La sinergia tra design, politiche pubbliche e cittadinanza attiva può generare nuove forme di benessere collettivo e contribuire alla costruzione di un ambiente più accogliente e ricco di significato per le generazioni presenti e future. L'appartenenza emotiva di un individuo nei confronti della propria città rappresenta un elemento chiave nella costruzione dell'identità urbana e sociale. Come evidenziato da Pablo Sendra e Richard

Sennett, essa si radica in specifici caratteri urbani che favoriscono la socializzazione, la riconoscibilità e il senso di appartenenza. Tali caratteristiche emergono attraverso elementi fisici e strutturali, come ad esempio le mura, i bordi urbani e le configurazioni spaziali non lineari, che stimolano un'interazione fluida e dinamica tra le persone e lo spazio costruito.

I concetti di "non finito" e di disordine controllato, in particolare, assumono ruoli fondamentali nel processo progettuale, poiché consentono di plasmare ambienti flessibili e adattabili alle esigenze mutevoli delle comunità. Tale approccio non solo risponde alle necessità funzionali degli abitanti, ma contribuisce al loro benessere psicosociale, creando un tessuto urbano che si evolve in sintonia con le pratiche quotidiane e le trasformazioni socioculturali.

Uno spazio urbano non è definito unicamente dalla sua materialità, bensì da un complesso intreccio di elementi tangibili e intangibili. Le abitudini degli abitanti, la diversità culturale e la stratificazione storica di un quartiere costituiscono fattori imprescindibili nella progettazione urbana. Essi non solo determinano il carattere del luogo, ma ne orientano l'evoluzione nel tempo. Di conseguenza, la progettazione e la gestione degli spazi pubblici devono integrare strumenti e metodologie in grado di cogliere tali dimensioni qualitative, garantendo un'interazione sinergica tra spazio e fruitori.

Un'idea innovativa in questo contesto è la trasformazione dei pieni e dei vuoti urbani in "dimostratori urbani": spazi dinamici e sperimentali affidati direttamente ai cittadini, che ne diventano attori e gestori attivi. Tali iniziative permettono una riconfigurazione flessibile della città, rispondendo alle necessità emergenti attraverso pratiche partecipative. Un esempio significativo è rappresentato dalle "Città 30" promosse dall'architetto Dondé, che hanno dimostrato come la diffidenza iniziale possa essere superata attraverso processi di sensibilizzazione e coinvolgimento progressivo della popolazione. La conoscenza e

l'appropriazione dello spazio avvengono, infatti, attraverso l'esperienza diretta, la modifica incrementale e l'interazione continua con il contesto urbano.

Un progetto di qualità deve quindi considerare la dimensione temporale e l'adattabilità, offrendo strumenti che permettano agli utenti di esplorare e reinterpretare lo spazio secondo le proprie modalità. Un caso esemplare è rappresentato dalle esperienze di rigenerazione urbana condotte a Reggio Emilia, dove i processi di trasformazione si sono basati su pratiche di co-progettazione tra cittadini, associazioni e amministrazioni pubbliche. In questo contesto, il co-design si afferma come metodologia consolidata per il confronto e la sperimentazione diretta degli spazi e delle attività che vi si svolgono. Alcuni processi di coinvolgimento possono non portare immediatamente alla realizzazione concreta di un progetto, ma risultano fondamentali per sensibilizzare la cittadinanza sui temi dell'inclusività e della cura del contesto urbano. Iniziative di sensibilizzazione, come le campagne "Questo è il mio posto, non rubarlo" o "Pensi di conoscermi?", hanno dimostrato l'efficacia della comunicazione partecipativa nel far emergere nuovi livelli di consapevolezza sugli spazi urbani e sulle esigenze delle diverse comunità che li abitano. Attraverso strategie di storytelling e interazione, tali campagne hanno permesso di evidenziare le necessità e le percezioni degli abitanti, stimolando una riflessione collettiva e favorendo una maggiore responsabilizzazione nella gestione e nella valorizzazione degli spazi pubblici.

I processi partecipativi, sebbene talvolta abusati o strumentalizzati, devono essere strutturati in modo scientifico e metodologico. Essi non dovrebbero essere intesi unicamente come uno strumento per evitare conflitti a posteriori, ma come un'opportunità di indagine approfondita sugli obiettivi del progetto e sul suo impatto urbano e sociale e strutturarli già all'inizio del processo decisionale e progettuale. A tal fine, è possibile adottare una serie di metodologie consolidate, quali la User Experience Map, la

Journey Map, il Card Sorting e il co-design, che permettono di raccogliere dati qualitativi e quantitativi utili per la definizione di soluzioni progettuali adeguate.

Non esiste un'unica metodologia universalmente valida per la progettazione inclusiva: ogni contesto richiede un approccio specifico, adattato alle caratteristiche degli utenti e alle dinamiche socio-spaziali del luogo. Alcune metodologie risultano più efficaci per determinati gruppi di utenti, mentre altre possono rivelarsi più adatte a contesti urbani complessi e diversificati. La sfida progettuale consiste nell'identificare e applicare le strategie più idonee, favorendo un'interazione armonica tra lo spazio fisico, le pratiche sociali e l'evoluzione culturale delle comunità.

La difesa e il rafforzamento di tutto ciò che è pubblico sono fondamentali per garantire servizi che rispondano ai bisogni sociali, stimolando la creazione di nuove comunità e rigenerando il tessuto sociale. La socialità, infatti, non solo rappresenta un bisogno umano essenziale, ma è anche determinante per la salute dei cittadini. Inoltre, un tessuto sociale ricco e dinamico è una condizione necessaria per affrontare in modo collaborativo le grandi sfide contemporanee. Riconoscere che le persone hanno il diritto e la necessità di essere attive e collaborative richiede un rinnovamento del ruolo del Pubblico, inteso come l'insieme degli attori che operano per l'interesse generale. È quindi urgente ridefinire il concetto di "Pubblico" e, in particolare, di "servizi pubblici".

Richard Sennett, già molti anni fa, sottolineava come stiamo perdendo la capacità di collaborare, una competenza intrinseca alla nostra natura di animali sociali, ma soggetta alle influenze del contesto sociale. In risposta a questa complessità crescente, l'area del design sviluppa costantemente metodi, pratiche e strumenti interdisciplinari per affrontare sfide impreviste, utilizzando strategie coordinate e processi che esaltano le connessioni esterne.

Nel 2014, la Dichiarazione di Roma sulla Ricerca e Innovazione Responsabile ha riconosciuto l'importanza di

allineare la ricerca ai valori e alle aspettative delle comunità, promuovendo la collaborazione tra attori sociali ed economici per generare impatti sociali positivi. Questa riflessione ha portato a sviluppare metodi partecipativi che coinvolgono ricerca, imprenditoria e altri attori del sistema nel produrre conoscenze e idee che guidino avanzamenti responsabili nella società.

La città contemporanea, caratterizzata da una "super-diversità", richiede un'analisi intersezionale che consideri le diverse categorie identitarie come genere, età, etnia, istruzione e disabilità per progettare strumenti e risorse adeguati a promuovere l'innovazione in modo equo. I processi di innovazione non sono mai neutrali, poiché sono influenzati da contesti specifici, gruppi sociali e relazioni dinamiche, generando variabili che riflettono la diversità culturale dei progetti.

L'innovazione è un processo sistemico in cui la tecnologia interagisce co-evolutivamente con i cambiamenti sociali e istituzionali, influenzando reciprocamente i fattori tecnologici, sociali, comportamentali, economici, ecologici e politici. La relazione tra ricerca, design e innovazione ha animato il dibattito scientifico per decenni, focalizzando l'attenzione sul ruolo del design nei processi di innovazione come strumento per esplorare nuovi futuri e modelli di vita.

Il diritto a una vita indipendente, affermato dall'articolo 19 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (2017), evidenzia l'importanza dell'autonomia personale e del benessere per tutti, specialmente per le persone con disabilità. Questo diritto è strettamente legato all'accessibilità e alla partecipazione sociale, un concetto evoluto grazie all'OMS che, dal 2001, ha spostato l'attenzione dalle barriere individuali agli elementi ambientali che facilitano l'inclusione.

A livello nazionale e internazionale, sono stati fatti passi avanti per una definizione più inclusiva dell'accessibilità, superando la concezione tradizionale delle barriere architettoniche e promuovendo l'integrazione sociale nello spa-

zio pubblico. È necessario adottare un approccio progettuale che coinvolga la sfera pubblica per sostenere una strategia inclusiva e mista nell'uso degli spazi urbani.

La città contemporanea, definita da Flaviano Celaschi come "multistrato, multiculturale e dinamica", si configura come uno spazio di co-design in cui designer, utenti e attori con diverse competenze possono collaborare per migliorare la conoscenza e l'innovazione a scala urbana. Questo approccio partecipativo risponde alla crescente domanda di progettazione condivisa, favorendo la trasformazione urbana attraverso processi temporanei e leggeri che danno voce alle comunità.

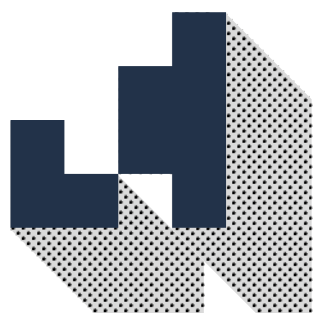
In conclusione, il co-design si inserisce come un asset di innovazione centrale nelle catene di valore territoriali, permettendo un'interazione continua con il sistema multiattoriale e promuovendo un approccio inclusivo e sostenibile per affrontare le sfide urbane contemporanee.

L'adozione di metodologie partecipative e inclusive, come il co-design e altre tecniche che verranno approfondite nel capitolo successivo, sono fondamentali per superare i limiti delle normative attuali in materia di progettazione inclusiva. Le leggi e regolamenti esistenti, infatti, non sempre riescono a garantire una reale inclusività che risponda adeguatamente alle esigenze di tutte le persone.

La completezza e l'efficacia della normativa in materia di accessibilità e inclusività rappresentano un indicatore significativo del livello di maturità e consapevolezza inclusiva di una società. Un quadro normativo avanzato, che affronta in modo dettagliato le esigenze di accesso e partecipazione per tutte le persone, riflette una cultura sociale attenta ai diritti umani e all'equità, nonché un impegno istituzionale verso l'eliminazione delle barriere fisiche, sensoriali e cognitive.

Queste norme non solo definiscono gli standard tecnici per la progettazione di spazi accessibili, ma esprimono anche i valori di una società che riconosce l'importanza dell'inclusione come principio fondamentale. Pertanto,

l'articolazione e l'implementazione di regolamenti inclusivi fungono da cartina di tornasole della volontà collettiva di garantire pari opportunità e piena partecipazione di tutti i cittadini, costituendo un parametro per misurare la progressività e l'evoluzione sociale di un paese. Osservando quindi le normative vigenti di alcune nazioni europee, è possibile osservare il grado di consapevolezza e sensibilità riguardo al tema della diversità umana in ambito pubblico.



02 L'educazione all'aperto: radici storiche e prospettive attuali

Alla luce di quanto scritto precedentemente, emerge chiaramente come la rigenerazione urbana e la progettazione inclusiva degli spazi pubblici non possano prescindere da una visione educativa e culturale ampia, capace di coinvolgere attivamente i cittadini fin dalla giovane età. Lo spazio pubblico, inteso come luogo di relazione, apprendimento e costruzione dell'identità collettiva, rappresenta infatti un contesto privilegiato per promuovere pratiche di cittadinanza consapevole e inclusiva.

In tale prospettiva, l'educazione all'aperto si configura non solo come una strategia pedagogica innovativa, ma anche come uno strumento trasformativo, in grado di attivare processi partecipativi e di rigenerazione culturale dei territori. L'interazione diretta con l'ambiente urbano e naturale favorisce infatti nei bambini lo sviluppo di competenze relazionali, cognitive, stimolando la curiosità, l'esplorazione e il senso di responsabilità verso lo spazio condiviso.

Il legame tra *outdoor education*, inclusione sociale e qualità dello spazio pubblico apre nuove possibilità di integrazione tra sfera educativa e progettuale. Introdurre percorsi di apprendimento esperienziale all'esterno delle aule di scuola significa riconoscere la città e il paesaggio come ambienti educativi a tutti gli effetti, luoghi di apprendimento significativo.

A partire da queste premesse, il capitolo successivo si concentra sul tema dell'educazione all'aperto, ripercorrendone sinteticamente le radici storiche e delineando le prospettive attuali, con particolare attenzione ai benefici pedagogici, sociali e di inclusione che tale approccio può generare nelle pratiche scolastiche e nei processi di trasformazione urbana.

2.1 Outdoor education e Outdoor Learning

Il rapporto tra educazione e natura affonda le sue radici in una lunga tradizione pedagogica, con figure emblematiche come Rousseau, Fröbel, Baden Powell, Dewey, Montessori e Pizzigoni. Questa tradizione si sta rinnovando grazie a un crescente interesse scientifico e pedagogico, sia a livello nazionale sia internazionale. La relazione tra educazione e natura si configura come un campo di ricerca dinamico, in continua evoluzione. Le prospettive psicologiche, in particolare quelle legate allo sviluppo e all'educazione, sottolineano l'importanza dell'interazione tra individuo e contesto come un'unità indissolubile, evidenziando la necessità di analizzare tali relazioni in modo dinamico e reciproco.

Secondo il Manuale pubblicato nel sito di Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) del Ministero dell'Istruzione 'Sotto il termine "Outdoor education" sono comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata. [...] Originario dei paesi

nordeuropei, dove il contatto con la natura è riconosciuto come fondamentale per il benessere dei bambini, in particolare Norvegia e Svezia, si è diffusa anche in Germania e Danimarca, in questi ultimi anni l'Outdoor education sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia. Nato come risposta a fenomeni di "indoorization" che, a partire dalla rivoluzione industriale in poi, sono stati l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente, oggi l'Outdoor education è una proposta pedagogica che offre una risposta agli stili di vita insalubri. Occorre precisare che non è sufficiente uscire dall'aula per poter parlare di Outdoor education: in un'esperienza pedagogica di questo tipo non possono infatti mancare: l'interdisciplinarietà, l'attivazione di relazioni interpersonali, l'attivazione di relazioni ecosistemiche, la formazione degli adulti.

Inoltre, con il termine "Outdoor education" non ci riferiamo soltanto ad esperienze che si svolgono in contesti naturali (giardino della scuola, parchi, fattorie, ecc.) ma anche a percorsi didattici realizzati in ambienti urbani (musei, piazze, parchi cittadini, ecc.), dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensioni cognitive, fisica, affettiva e relazionale).

Tra gli obiettivi e le prospettive possiamo elencare almeno tre che vanno verso una didattica più dinamica, multidimensionale, concreta e capace di rivolgersi a diversi tipi di capacità di apprendimenti: creare nuovi spazi per l'apprendimento, riorganizzare il tempo del fare scuola, riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società.

Introdurre l'Outdoor education nel curriculum in ogni ordine di scuola, comporta numerosi vantaggi su diversi piani: Piano educativo e pedagogico, Piano psicologico, Piano fisico e organizzativo ma in particolare sul Piano sociale e inclusivo ovvero gli studenti imparano a far esperienze nuove, scoprono compagni con cui non erano entrati in contatto e si fanno conoscere per disposizioni e talenti

che indoor non potevano essere mostrate e rese evidenti. Gli esiti comprovati dalle ricerche recenti sono: una maggior disposizione alla cooperazione, alla comunicazione e al rispetto della diversità. I rapporti tra alunni si rinsaldano e quelli con i docenti diventano più profondi.

L'Outdoor Learning si inserisce in un quadro teorico internazionale che valorizza e ridefinisce il ruolo dell'insegnante (Waite S., Pratt S., Sobel D., Constable H.) puntando sulla valorizzazione e gestione delle emozioni. Questi aspetti sono fondamentali per promuovere il benessere, migliorare la qualità della vita e ridurre stress e burnout tra gli operatori scolastici. L'interazione tra adulto, bambino e ambiente rappresenta il cuore delle esperienze di Outdoor Learning, adottando un approccio fenomenologico centrato sulla relazione.

2.2 Ricerca e Innovazione

Il progetto di ricerca “Una scuola aperta al territorio” condotto dalla Prof.ssa Michela Schenetti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione -UNIBO, a cui chi scrive ha collaborato tra il 2021 e il 2023, mira attraverso l'outdoor learning, a sviluppare un modello di scuola basato su metodi interdisciplinari e coinvolgenti, che favoriscano l'apprendimento esperienziale in ambienti esterni. Questo modello, sviluppato con il supporto di ARPAE Emilia Romagna, si basa sulla collaborazione tra insegnanti (scuole) ed educatori ambientali (Centri di Educazione Ambientale – Ceas), con l'obiettivo di creare un ponte tra scuola e territorio, valorizzando le risorse locali e promuovendo una conoscenza diretta e concreta del contesto geografico e ambientale.

Le principali linee di intervento sono:

1. Conoscenza dell'approccio metodologico dell'apprendimento esperienziale ovvero valorizzare il ruolo della natura e del territorio come ambienti educativi, rinnovando gli spazi e i tempi di apprendimento e promuovendo un cambiamento nelle pratiche didat-

tiche, con attenzione all'interazione tra adulti e bambini (Jordet, Waite, Beames).

2. Riduzione del divario tra scuola e mondo reale: ispirandosi a Dewey, si sottolinea l'importanza di collegare l'apprendimento scolastico a esperienze concrete, favorendo il dialogo con le realtà territoriali e le comunità, e valorizzando un sapere guidato dagli interessi e dalla curiosità dei bambini, oltre i limiti dei soli testi scolastici.
3. Decontestualizzazione dell'apprendimento: si sostiene il passaggio da un'istruzione basata su testi e simboli astratti a un apprendimento guidato dall'esperienza diretta e dagli interessi autentici, attraverso percorsi personalizzati e non predeterminati.
4. Formazione e accompagnamento di esperti ambientali: si promuove la collaborazione tra insegnanti e professionisti qualificati per implementare pratiche di educazione all'aperto efficaci e innovative.

L'approccio teorico si fonda su un'integrazione tra prospettive, pedagogiche, psicologiche e pratiche, puntando a un modello di scuola più aperto, sostenibile e centrato sull'esperienza diretta e relazionale.

La ricerca attuale e futura intende rafforzare questa direzione, promuovendo pratiche che riflettano una visione olistica e innovativa dell'apprendimento in natura, con particolare attenzione al ruolo dell'adulto come facilitatore e guida nel processo di crescita e scoperta dei bambini. A questi studi abbiamo fatto riferimento nel progettare le attività che di seguito andiamo ad illustrare.



03 Diversità e inclusione come risorse progettuali. Nuove generazioni e trasformazioni urbane

La diversità umana è un valore inestimabile e una risorsa fondamentale per la creazione di contesti inclusivi. Come affermava Charles Darwin, la variabilità all'interno di una specie è essenziale per la sopravvivenza: se fossimo tutti uguali, la nostra capacità di adattarci ai cambiamenti sarebbe gravemente compromessa. Analogamente, in una società caratterizzata dalla diversità – che si tratti di età, abilità, cultura o esperienze – le differenze individuali arricchiscono il tessuto sociale e potenziano la resilienza collettiva. È attraverso l'inclusione di queste differenze che possiamo progettare spazi, servizi e comunità capaci di accogliere e valorizzare ogni individuo, garantendo che tutti possano partecipare pienamente e prosperare. La diversità non solo rende la nostra società più forte, ma ci prepara ad affrontare le sfide future con una varietà di prospettive e soluzioni innovative.

Il mondo di oggi è caratterizzato da sfide sempre più complesse e interconnesse, che richiedono un ripensamento radicale del modo in cui progettiamo e utilizziamo gli spazi pubblici. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha evidenziato una serie di problematiche globali che incidono direttamente sulla qualità della vita delle persone: l'invecchiamento della popolazione, la crescente sedentarietà, la diversità umana e le difficoltà legate all'inclusione fisica, sociale e culturale. A queste sfide si aggiungono gli ambiziosi Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, che puntano a promuovere società più inclusive, sicure, resilienti e sostenibili.

Derrick De Kerckhove ci ha messo in guardia sulle profonde trasformazioni che stanno plasmando il nostro mondo. L'umanità ha impiegato secoli, persino millenni, per sviluppare abilità fondamentali come il parlare, il leggere e lo scrivere. Queste competenze hanno richiesto generazioni per essere acquisite e interiorizzate, diventando parte integrante della nostra cultura e del nostro modo di vivere.

Oggi, tuttavia, ci troviamo di fronte a un'accelerazione senza precedenti. Tecnologie come Internet, l'intelligenza artificiale (IA) e l'Internet of Things (IoT) stanno cambiando il nostro modo di comunicare, lavorare e comprendere il mondo in tempi brevissimi. A differenza delle trasformazioni del passato, che si sono svolte nel corso di secoli, queste innovazioni si stanno imponendo nel giro di poche generazioni, lasciandoci poco tempo per adattarci e comprendere pienamente le loro implicazioni.

Questa rapidità porta con sé opportunità straordinarie, ma anche sfide immense. La nostra capacità di metabolizzare e integrare queste nuove tecnologie nella nostra vita quotidiana è messa a dura prova. Dobbiamo trovare un equilibrio tra l'adozione entusiastica di queste innovazioni e la riflessione critica su come stiano influenzando la nostra società, la nostra cultura e persino la nostra identità umana. Senza un'adeguata comprensione e integrazione, rischiamo di perdere il controllo di questi strumenti potenti, che potreb-

bero plasmare il nostro futuro in modi che ancora faticiamo a prevedere.

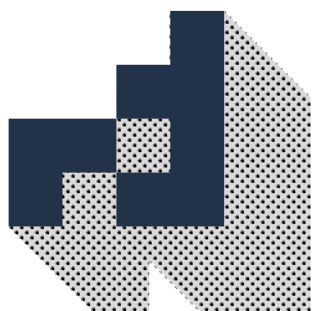
Per questo motivo, una delle possibili strategie per governare tale innovazione consiste nel controllare e addomesticare tale innovazione, è quella di posizionare i bisogni, necessità e aspettative delle persone al centro del processo strategico e progettuale.

Un mondo in trasformazione porta con sé nuovi paradigmi relazionali, sociali e culturali. Oggi più che mai, vi è necessità di rimettere il bene comune come priorità di Comunità, per fornire riferimenti inclusivi alle nuove generazioni.

In questo contesto, la progettazione di spazi urbani pubblici assume un'importanza cruciale. Gli spazi all'aperto, infatti, non sono solo luoghi di ricreazione e relax, ma anche catalizzatori di salute pubblica, coesione sociale e benessere generale. Per rispondere in modo efficace a queste sfide globali, è essenziale adottare approcci progettuali che siano universali, inclusivi e partecipativi.

Il civic design, inteso come disciplina progettuale orientata alla creazione di soluzioni che migliorano la qualità della vita nelle comunità, rappresenta un ambito di crescente rilevanza nel contesto contemporaneo. La sua applicazione non si limita alla mera ottimizzazione di spazi e servizi, ma si estende alla promozione di valori sociali ed etici fondamentali per il benessere collettivo. In questo contesto, è imperativo trasmettere alle nuove generazioni un'etica sociale che guidi il loro approccio al civic design, affinché possano contribuire in modo responsabile e sostenibile allo sviluppo delle comunità. Il civic design ha un impatto diretto sulla vita quotidiana degli individui, influenzando la loro interazione con l'ambiente urbano, i servizi pubblici e le istituzioni. Un approccio etico a questa disciplina richiede una comprensione profonda delle esigenze delle diverse fasce della popolazione, con particolare attenzione ai gruppi più vulnerabili. L'etica nel civic design non si limita al rispetto delle norme e dei regolamenti, ma implica una riflessione critica sulle conseguenze a lungo termine delle scelte progettuali. Le nuove ge-

nerazioni devono essere educate a considerare l'impatto ambientale, sociale ed economico dei loro progetti, adottando un approccio olistico che bilanci innovazione e sostenibilità. Questo richiede non solo competenze tecniche, ma anche una forte consapevolezza dei valori etici, come la giustizia sociale, la trasparenza e la responsabilità verso le generazioni future. Per preparare le nuove generazioni a diventare agenti di cambiamento nel campo del civic design, è fondamentale integrare l'etica sociale nei percorsi formativi. Questo può essere realizzato attraverso l'insegnamento di casi studio, l'adozione di metodologie partecipative e la promozione di progetti collaborativi che coinvolgono direttamente le comunità. Inoltre, è essenziale incoraggiare un dialogo interdisciplinare, che permetta di affrontare le sfide complesse del mondo contemporaneo con una visione integrata e multiculturale. Tali sensibilità e competenze inoltre è bene che siano comunicate alle persone quando sono ancora piccole, adoperando strumenti e linguaggi propri per ogni fase di crescita.



04 Civic Design come infrastruttura di welfare

Nel contesto contemporaneo, segnato da una crescente instabilità climatica, da mutamenti demografici e da persistenti disuguaglianze socio-economiche, il civic design si configura non più solo come una pratica progettuale rivolta alla riqualificazione dello spazio urbano, bensì come una vera e propria infrastruttura relazionale e generativa, capace di attivare nuove forme di welfare territoriale in una posizione di raccordo tra economia locale, produzione culturale e coesione sociale. Questo approccio, che potremmo definire ecosistemico e intersezionale, considera lo spazio pubblico non soltanto come superficie da riordinare o attrezzare, ma come piattaforma abilitante di economie di prossimità, circuiti di apprendimento collettivo, reti solidali e filiere collaborative. Il civic design, in questa prospettiva, opera a cavallo tra l'urbano e il sociale, tra la pianificazione e la cura, tra il tangibile e l'immateriale, diventando catalizzatore di trasformazioni che eccedono

la scala del progetto fisico per radicarsi in un processo di mutuo sostegno tra persone, luoghi e saperi. L'innovazione portata da tale approccio risiede proprio nella sua capacità di attivare risorse già esistenti – competenze diffuse, spazi sottoutilizzati, relazioni latenti, economie informali – riconfigurandole in asset comuni, capaci di generare valore condiviso in termini di benessere, occupazione, identità e cultura. La finalità non è limitata al miglioramento fisico degli spazi ma di costruire sistemi capaci di rigenerare capitale sociale e culturale a partire da una diversa idea di sviluppo territoriale.

Tra i casi più emblematici in questa direzione vi è l'esperienza di ZUs (Zone Urbaine Sensible) a Rotterdam, dove un ex edificio per uffici dismesso è stato trasformato in un hub civico che ospita microimprese culturali, cooperative sociali, coworking, orti urbani, cucine comunitarie e spazi per eventi, con un modello economico ibrido fondato su mutualismo, cross-financing e forme di coproprietà progressiva. In questo contesto, il design non è solo dispositivo formale, ma processo abilitante che consente alle persone di (ri)conquistare agibilità economica, relazioni significative e visibilità pubblica. Un'altra esperienza significativa si trova a Marsiglia, nel quartiere di La Belle de Mai, dove l'ex complesso industriale della Seita è stato trasformato nel polo creativo Friche Belle de Mai, un ecosistema di cultura, impresa sociale e produzione artistica che include teatri, redazioni editoriali, laboratori artigianali, orti e residenze per artisti. L'intervento ha avuto un impatto diretto sull'occupazione giovanile, sulla rigenerazione urbana e sull'accesso democratico alla cultura, ponendosi come motore di un welfare culturale auto-organizzato e localmente radicato.

In Italia, numerosi esempi recenti dimostrano la crescente adozione del civic design come dispositivo operativo e strategico. Uno dei più significativi è "Spazi ai Giovani", un programma attivato a Milano nell'ambito del PNRR (Missione 5, Componente 3), che ha previsto la riqualificazione partecipata di 20 spazi pubblici a partire dal coinvol-

gimento diretto di gruppi giovanili, associazioni e scuole superiori. La progettazione è stata affiancata da laboratori di co-design, pratiche di auto-costruzione e micro-interventi leggeri, generando nuove relazioni tra quartieri periferici, enti locali e reti civiche. A Bologna, l'intervento "Spazi pubblici in transizione", in corso dal 2023 nel quartiere Pilastro-Roveri, utilizza i fondi del bando "Attrattività dei Borghi" per co-progettare infrastrutture di prossimità ad alto valore culturale, come piccole biblioteche all'aperto, arredi relazionali, spazi per il gioco e l'attività motoria. Anche qui, i laboratori partecipativi sono centrali: lo spazio non viene semplicemente restituito ai cittadini, ma costruito insieme a loro come bene relazionale.

A Palermo, nel quartiere di Ballarò, il progetto "SO.S.TE - Sostegno, Spazio, Territorio", finanziato dal PNRR e da fondi europei, sta rigenerando aree marginali attraverso azioni ibride tra educazione civica, produzione culturale e attivismo giovanile, con un impatto diretto sull'inclusione socio-lavorativa e sull'attivazione di nuove economie di prossimità. La costruzione di una piccola rete di "piazze educanti" e "orti scolastici di quartiere" è diventata il pretesto per innescare dinamiche virtuose di cooperazione intergenerazionale. A Torino, nell'ambito di Torino Mobility Lab (PNRR M2C1), si stanno sperimentando forme leggere di riappropriazione dello spazio stradale attraverso urbanismo tattico, progettazione condivisa e monitoraggio partecipativo, con l'obiettivo di trasformare infrastrutture obsolete in luoghi di socialità e benessere. Qui il civic design si interseca con la mobilità sostenibile, dimostrando che la rigenerazione urbana può anche contribuire attivamente alla salute collettiva.

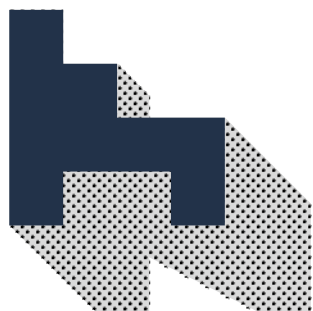
Ciò che accomuna queste esperienze è la capacità del design civico di generare sistemi, e non semplici soluzioni. Sistemi che si basano sulla fiducia, sulla reciprocità e sulla redistribuzione dei poteri tra istituzioni, cittadini e attori intermedi. Sistemi che fanno della cultura e della creatività non un lusso, ma una necessità politica. Sistemi che

attivano forme di economia trasformativa fondate sul legame tra produzione e riproduzione sociale, tra diritto alla città e costruzione di senso. In questo scenario, il civic design si configura come uno strumento di policy, in grado di influenzare non solo le modalità di trasformazione fisica dello spazio, ma anche i modelli organizzativi e gestionali, i dispositivi normativi, gli strumenti di valutazione e le strategie di sviluppo locale. Non si tratta più di realizzare oggetti, ma di orchestrare processi capaci di redistribuire valore, promuovere coesione, abilitare capacità e generare impatto.

In una prospettiva più ampia, il civic design può assumere la funzione di "commons-based welfare infrastructure", ovvero di dispositivo socio-spaziale che sostiene la produzione dal basso di servizi, risorse e relazioni al di fuori delle logiche mercatiste e della rigidità istituzionale. Questa visione si avvicina al paradigma dell'economia civile e al concetto di cura urbana: un sistema nel quale le comunità locali si prendono cura degli spazi pubblici come si prenderebbero cura di una casa, generando valore economico e sociale attraverso forme di corresponsabilità diffusa. In questo contesto si moltiplicano in Europa le esperienze dei Community Land Trust, come quello di Bruxelles o di Londra, nei quali l'accesso alla casa e agli spazi collettivi è garantito da organismi partecipati che gestiscono il suolo come bene comune e lo mettono a disposizione per progetti ad alto impatto sociale, culturale ed ecologico.

Ma per garantire che tali processi siano davvero duraturi e radicati nei territori, è indispensabile riconoscere il ruolo strategico dell'ascolto attivo e della partecipazione inclusiva. Il civic design, per essere realmente trasformativo, deve fondarsi su pratiche metodologicamente solide di coinvolgimento: ascoltare le persone, riconoscere le loro differenze, valorizzare le competenze locali e legittimare visioni plurali. La diversità umana non è un vincolo progettuale, ma una risorsa imprescindibile per immaginare spazi pubblici equi, accoglienti e generativi. Solo integran-

do realmente la partecipazione nelle prime fasi di ogni processo, e non come appendice simbolica, è possibile costruire politiche urbane capaci di rispondere a bisogni complessi, con strumenti flessibili e socialmente radicati. In questo senso, il civic design diventa non solo un metodo progettuale, ma una postura politica: un modo di abitare la complessità con responsabilità, cura e visione.



05 Metodologie partecipative del civic design

Le metodologie inclusive e partecipative nel design sono fondamentali per creare prodotti, servizi e spazi che rispondano alle esigenze di una popolazione diversificata. Questi approcci condividono l'obiettivo comune di mettere l'utente al centro del processo progettuale, ma differiscono nei principi, nelle metodologie e negli ambiti di applicazione. Di seguito, analizzeremo le principali metodologie: Universal Design, Inclusive Design, Human-Centered Design, User-Centered Design e Design for All, evidenziando le loro differenze e i punti di contatto.

Universal Design è un approccio alla progettazione che mira a creare ambienti, prodotti e servizi utilizzabili da tutte le persone, indipendentemente dalle loro capacità o disabilità, senza la necessità di adattamenti speciali. Nato negli Stati Uniti negli anni '80, l'Universal Design si basa su sette principi chiave, tra cui l'equità d'uso, la flessibilità d'uso, l'uso semplice e intuitivo, la percettibilità delle in-

formazioni, la tolleranza agli errori, la bassa necessità di sforzo fisico, e le dimensioni e spazi adeguati per l'accesso e l'uso. Universal Design viene utilizzato per garantire che un'ampia gamma di persone possa accedere e utilizzare un prodotto o servizio in modo efficace e senza discriminazioni. L'obiettivo è promuovere l'inclusione sociale e migliorare la qualità della vita di tutti, riducendo la necessità di adattamenti specifici.

Inclusive Design è affine all'Universal Design, ma si concentra maggiormente sull'identificazione e la risoluzione delle esigenze di gruppi specifici di utenti che possono essere esclusi dall'uso dei prodotti o servizi progettati secondo criteri standard. Questo approccio è particolarmente diffuso nel Regno Unito e mira a includere le persone con disabilità fisiche, cognitive, sensoriali e sociali nel processo di progettazione. Inclusive Design si utilizza per affrontare le disuguaglianze nell'accesso ai prodotti e servizi, garantendo che le soluzioni progettuali siano il più possibile accessibili e fruibili per tutti, con particolare attenzione alle esigenze dei gruppi svantaggiati.

Human-Centered Design (HCD) è un approccio di progettazione che pone le persone al centro del processo, cercando di comprendere profondamente le loro esigenze, desideri e contesti d'uso. Questo metodo prevede un ciclo iterativo di ricerca, ideazione, prototipazione e test con gli utenti finali per sviluppare soluzioni che siano non solo funzionali, ma anche significative e desiderabili. HCD viene utilizzato per creare prodotti e servizi che rispondano realmente ai bisogni degli utenti, migliorando la loro esperienza e soddisfazione. Questo approccio è particolarmente utile in contesti complessi dove l'interazione tra l'utente e il prodotto o servizio è centrale. User-Centered Design (UCD) è strettamente correlato all'HCD ma con un focus più specifico sull'usabilità e sull'interazione tra l'utente e il prodotto. L'UCD coinvolge gli utenti in ogni fase del processo di progettazione, assicurando che il prodotto finale risponda ai loro requisiti funzionali e cognitivi.

UCD si utilizza per migliorare l'usabilità e l'efficacia di un prodotto, garantendo che gli utenti possano interagire con esso in modo efficiente, efficace e soddisfacente. Questo metodo è ampiamente utilizzato nella progettazione di software, interfacce e prodotti digitali.

Anche se talvolta usati come sinonimi, in realtà i termini User Centered Design e Human Centered Design sottendono dei significati e delle visioni molto diverse. Infatti, il cambio di lemma permette di segnare nettamente il passaggio da una visione tecnocentrica e basata su gruppi target a un approccio in cui gli esseri umani nella loro complessità, variabilità e ampiezza di esigenze non solo di carattere funzionale diventano il centro di un'attività progettuale olistica in grado di contemplare le diverse sfaccettature individuate e definite dalle scienze sociali. Significa passare da una progettazione per l'utente a una progettazione incentrata sull'utente senza abdicare di fronte alla complessità e variabilità delle necessità, caratteristiche ed esigenze che contraddistinguono gli esseri umani. In questo senso la contemporaneità ci impone di abbandonare definitivamente l'approccio User Centered a favore di una progettazione Human Centered. Una visione omnicomprensiva in grado di governare le diversità e le unicità senza una semplificazione o banalizzazione dei problemi ma cambiando il contesto di riferimento dell'azione progettuale che vede nell'essere umano l'elemento generatore.

L'Humanity-Centered Design è un'evoluzione dei concetti di User-Centered Design (UCD) e Human-Centered Design (HCD), che amplia l'orizzonte dell'approccio progettuale per includere considerazioni più ampie e sistemiche sull'impatto della progettazione non solo sugli utenti diretti, ma anche sulle comunità, le società e l'ambiente. Humanity-Centered Design si focalizza sul benessere collettivo, cercando di creare soluzioni che non solo soddisfino le esigenze degli utenti immediati, ma che abbiano anche un impatto positivo e sostenibile a lungo termine per

l'intera umanità e per il pianeta. Questo approccio considera gli effetti della progettazione su una scala più ampia, includendo aspetti etici, sociali e ambientali. In altre parole, non si tratta solo di migliorare la vita degli utenti, ma di contribuire al benessere globale e di creare un mondo migliore per le generazioni future.

Design for All (DfA) è un approccio inclusivo che ha avuto origine in Europa e si basa sull'idea che i prodotti, servizi e ambienti dovrebbero essere progettati in modo da essere accessibili e fruibili da tutte le persone, indipendentemente dalle loro età, abilità o condizioni sociali. Il DfA è un'estensione del concetto di Universal Design, con un'enfasi particolare sull'inclusione sociale e la diversità. DfA viene utilizzato per creare soluzioni che rispettino la diversità umana in tutte le sue forme, promuovendo l'inclusione e l'uguaglianza attraverso la progettazione. Questo approccio è particolarmente rilevante in contesti pubblici e comunitari.

Tutti questi approcci condividono l'obiettivo di mettere l'utente al centro del processo progettuale. Tuttavia, mentre l'Universal Design e il Design for All cercano di creare soluzioni universali, Inclusive Design si focalizza maggiormente su specifici gruppi di utenti che potrebbero essere esclusi. Human-Centered Design e User-Centered Design enfatizzano la comprensione profonda delle esigenze degli utenti, con l'UCD più focalizzato sull'usabilità. Tutti questi metodi incoraggiano il coinvolgimento degli utenti nel processo di progettazione, ma Human-Centered Design e User-Centered Design adottano un approccio iterativo più pronunciato, dove i prototipi vengono testati e raffinati basandosi sul feedback degli utenti.

In sintesi, mentre ciascuno di questi approcci ha le sue specificità, tutti mirano a garantire che la progettazione risponda alle reali esigenze delle persone, promuovendo l'inclusione, l'accessibilità e l'usabilità. Questi metodi non sono mutualmente esclusivi, ma spesso si integrano e si

arricchiscono a vicenda, creando soluzioni che sono non solo accessibili, ma anche significative e soddisfacenti per un'ampia gamma di utenti.



06 Conclusioni

L'analisi condotta e le esperienze progettuali descritte confermano come i percorsi educativi orientati all'inclusione e i processi di rigenerazione urbana bottom-up non siano da considerarsi ambiti distinti, ma piuttosto componenti integrate di un unico sistema di trasformazione culturale, sociale e spaziale. L'interazione virtuosa tra pratiche educative partecipative e progettazione urbana inclusiva si configura come un potente catalizzatore di cambiamento, capace di produrre impatti significativi e duraturi sulla qualità della vita delle comunità locali, soprattutto se tali pratiche vengono promosse sin dalla scuola primaria e consolidate attraverso processi di progettazione pubblica condivisa.

L'integrazione di metodologie di Human-Centered Design, Universal Design, design for all e progettazione esperienziale ha permesso non solo di ridefinire lo spazio pubblico come luogo fisico accessibile e funzionale, ma

soprattutto come piattaforma sociale e relazionale, dove le differenze diventano risorse e i bisogni delle persone vengono riconosciuti nella loro molteplicità. L'educazione alla diversità – se condotta attraverso linguaggi accessibili, esperienze immersive e strumenti espressivi calibrati per ogni età – si dimostra infatti capace di generare negli studenti competenze trasversali, quali empatia, pensiero critico, responsabilità comunicativa e capacità di lettura del contesto.

Nel contempo, l'adozione di approcci progettuali partecipativi e adattivi si rivela essenziale per superare l'obsolescenza dei modelli decisionali top-down e per rispondere in modo efficace alle trasformazioni urbane e sociali contemporanee. Gli spazi pubblici, reinterpretati come hub di welfare comunitario, assumono un ruolo strategico nella costruzione di coesione territoriale e resilienza collettiva, diventando dispositivi di cura e responsabilizzazione. In questa prospettiva, il design non è più solo un atto tecnico o estetico, ma un processo complesso di negoziazione culturale, co-produzione di senso e attivazione civica.

Il coinvolgimento diretto di bambini e ragazzi nei processi educativi e nei percorsi di co-design urbano ha mostrato una duplice funzione: da un lato, ha prodotto risultati concreti in termini di sensibilizzazione e di produzione di contenuti (scritti, narrativi, visivi) fortemente connotati da attenzione all'altro; dall'altro, ha generato nei giovani una precoce consapevolezza sul significato della cittadinanza attiva e sulla responsabilità comunicativa, rafforzando il senso di appartenenza e il rispetto per lo spazio pubblico.

A emergere con forza è la necessità di progettare con le persone e non per le persone: un principio fondativo del design partecipativo, che implica un ascolto profondo, una ridefinizione dei ruoli tra esperti e cittadini e una valorizzazione della diversità come leva per l'innovazione. Il successo di un progetto non risiede infatti unicamente nella qualità della sua realizzazione materiale, ma nella sua capacità di generare valore relazionale, simbolico e

trasformativo. In tale ottica, la pluralità delle voci – comprese quelle fragili o spesso inascoltate – diventa non solo inclusa, ma necessaria per strutturare interventi realmente radicati nel territorio e sostenibili nel tempo.

I casi studio analizzati e le esperienze educative descritte dimostrano che l'efficacia dei processi di rigenerazione urbana non dipende solo dall'accesso ai finanziamenti (come nel caso di alcuni progetti PNRR in corso), ma dalla capacità di tali progetti di articolarsi attorno a metodologie flessibili, intersezionali e profondamente partecipate. Questo approccio è ciò che permette alla rigenerazione di tradursi in welfare: culturale, sociale, educativo, affettivo.

Perché una città sia realmente giusta, equa e abitabile da tutte e da tutti, essa deve saper integrare nei propri processi di trasformazione lo sguardo lungo dell'educazione, la profondità dell'ascolto e l'intelligenza collettiva dei territori. Solo in questo modo il progetto, nella sua accezione più piena, può diventare un patto civico e generativo tra generazioni, istituzioni e comunità.

Appendice progetto

Prefazione

“Un Giardino-Quartiere accessibile e inclusivo” è il titolo del progetto a cui la scuola ha scelto di aderire e che, già nella sua formulazione, richiama una visione educativa fondata sull’ascolto, sulla cura e sulla responsabilità nei confronti delle persone e dei contesti di vita; uno spazio inclusivo in grado di saper leggere i bisogni di chi la abita. Allo stesso modo, una scuola inclusiva e sensibile è una scuola che pone il bambino e la comunità al centro dell’azione educativa, riconoscendo negli spazi, nelle relazioni e nei linguaggi strumenti fondamentali di inclusione e partecipazione.

L’accessibilità, filo conduttore del progetto, non consiste nel creare un unico spazio valido per tutti, ma nel progettare molteplici, capaci di rispondere alle esigenze specifiche delle persone e delle comunità che li abitano¹.

Tale visione supera ogni logica di standardizzazione e affonda le proprie radici nelle pedagogie attive e inclusive, che riconoscono la diversità come valore educativo e sociale, ponendo al centro il riconoscimento delle differenze come condizione per la costruzione di relazioni significative e chiamando l’architettura educativa a ricercare una costante compatibilità tra spazi, persone e bisogni, assumendo la pluralità come principio fondativo².

1 R. Sennett, *Costruire e abitare. Etica per la città*, Milano, Feltrinelli, 2018.

2 Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2003.

In una società attraversata da incertezza, frammentazione e instabilità, descritta da Zygmunt Bauman come modernità liquida³, la scuola rappresenta uno dei luoghi privilegiati in cui ricostruire legami, senso di appartenenza e responsabilità condivisa.

In questo scenario, l'educazione assume una funzione culturale e civile decisiva, orientata alla formazione di soggetti capaci di abitare la complessità. Come sottolinea Edgar Morin, educare oggi significa promuovere un pensiero capace di connettere saperi, contesti e relazioni, superando la frammentazione dei saperi e la semplificazione riduttiva del reale⁴.

In tale prospettiva si colloca l'esperienza dell'Istituto Comprensivo "C. Govoni", inserita nel progetto *Città sensibili* e sviluppata attraverso il coinvolgimento di due classi della scuola primaria e una della scuola secondaria di primo grado. Il percorso di *Outdoor Education* assume qui il valore di dispositivo pedagogico intenzionale che, in continuità con l'impostazione pragmatista di John Dewey⁵, concepisce l'apprendimento come processo situato e trasformativo, generato dall'interazione riflessiva tra soggetto, ambiente e costruzione del sapere.

L'educazione all'aperto consente di riconoscere il territorio, la città e gli spazi pubblici come ambienti educativi diffusi, nei quali è possibile esercitare competenze cognitive, sociali e civiche⁶. In questa prospettiva, lo spazio assume una valenza formativa centrale, in quanto l'ambiente è concepito come elemento attivo del processo educativo. Tale visione trova un solido fondamento nella riflessione pedagogica di Maria Montessori⁶, che attribuiva all'ambiente un ruolo determinante nello sviluppo dell'autonomia e dell'ap-

3 Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2003.

4 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

5 J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.

6 M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*, Roma, Edizioni Montessori, 1909.

prendimento, e di Loris Malaguzzi⁷, che lo definiva “terzo educatore”, capace di incidere profondamente sulle dinamiche relazionali e sui processi di costruzione del sapere.

Accanto alla dimensione spaziale e relazionale, il progetto ha posto particolare attenzione all’accessibilità della comunicazione, riconoscendo che l’inclusione non riguarda solo gli spazi fisici, ma anche i linguaggi attraverso cui il sapere viene costruito e condiviso. Nella progettazione dei contenuti digitali si è fatto riferimento ai principi dell’Universal Design applicati alla comunicazione educativa, nonché alle Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) del W3C, adottando accorgimenti quali link descrittivi e testi alternativi (alt text) per gli elementi visivi, al fine di garantire l’accessibilità dei contenuti anche tramite screen reader e altre tecnologie assistive⁸.

Dal punto di vista didattico, il percorso si è articolato in una sequenza strutturata di momenti progettuali, fondato su strategie inclusive e partecipative. L’adozione del metodo WRW – Writing and Reading Workshop, che valorizza la metacognizione, l’autonomia e la responsabilità, favorendo lo sviluppo di competenze linguistiche complesse e una relazione significativa con il linguaggio, ha rappresentato un riferimento pedagogico centrale. Questo approccio, sviluppato negli studi di Lucy Calkins e Nancie Atwell⁹, ha promosso un apprendimento attivo e riflessivo, fondato sulla pratica autentica della lettura e della scrittura, sulla revisione e sulla condivisione dei testi.

Il motto “*Lettori e scrittori per la vita*” sintetizza l’orizzonte educativo del progetto: formare soggetti consapevoli, capaci di comprendere il mondo, di raccontarlo e di comunicare in modo efficace e rispettoso con pubblici diversi¹⁰. In tale prospettiva, le pratiche della lettura e

7 L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1993.

8 World Wide Web Consortium (W3C), *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.1)*, Cambridge (MA), W3C, 2018.

9 L. Calkins, *The Writing Workshop*, Portsmouth, Heinemann, 1986.

10 N. Atwell, *In the Middle. New Understandings About Writing, Reading, and Learning*, Portsmouth, Heinemann, 1998.

della scrittura si sono configurate, per gli alunni dell'Istituto Comprensivo "C. Govoni" di Ferrara, come autentiche esperienze di cittadinanza attiva e come strumenti di partecipazione democratica, anche grazie all'integrazione di esperienze di *outdoor education* che hanno ampliato gli spazi e i contesti dell'apprendimento, valorizzando il territorio come ambiente educativo diffuso.

Nel mio ruolo di Dirigente scolastica e di pedagoga, riconosco in questa esperienza un esempio significativo di scuola aperta e dialogica, capace di coniugare pedagogia, territorio, *outdoor education*, accessibilità e innovazione didattica. Il coinvolgimento di alcune classi dell'Istituto evidenzia come, anche interventi delimitati, possano produrre ricadute educative rilevanti, contribuendo alla costruzione di una comunità inclusiva e consapevole, nella quale l'accessibilità e l'apertura degli spazi di apprendimento non sono concepite come ideali astratti, ma come impegni quotidiani fondati su responsabilità, consapevolezza e centralità della persona, nella ricchezza delle sue molteplici differenze, infinite sfumature¹¹.

11 United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, 1989.

Introduzione.

Paesaggi sociali

«A Cloe, grande città, le persone che passano non si conoscono. Al vedersi immaginano mille cose l'uno dell'altro, gli incontri che potrebbero venire tra loro, le conversazioni, le sorprese, le carezze, i morsi. Ma nessuno saluta nessuno, gli sguardi si incrociano per un secondo e poi sfuggono, cercano altri sguardi, non si fermano»

Italo Calvino, *Le città invisibili*

In questo volume si racconta in particolare uno dei progetti finanziati dalla Regione Emilia-Romagna attraverso il lavoro di coordinamento del Centro tematico regionale (CTR) di educazione alla sostenibilità di Arpae¹², che ha visto la realizzazione, tra il 2023 e il 2025, nei territori dei 10 Ceas (Centri di Educazione alla Sostenibilità)¹³ coinvolti,

12 L'educazione ambientale e alla sostenibilità, come processo e strumento che orienta e supporta le politiche di sostenibilità e il cambiamento degli stili di vita, vede da oltre venti anni importanti realizzazioni in Emilia-Romagna cui concorrono la Regione e il sistema delle autonomie locali, le Scuole e le Università, l'associazionismo. Il coordinamento della rete e dei programmi attuativi è stato demandato al Servizio regionale Educazione Ambientale (1998-2007); Comunicazione, Educazione alla sostenibilità e strumenti di partecipazione (2007-2016), e ad oggi al Centro Tematico Regionale di Arpae 'Educazione alla sostenibilità' (2016).

13 I Centri di Educazione alla Sostenibilità sono 43 strutture specializzate distribuite su tutto il territorio regionale. I CEAS realizzano attività educative per far crescere, nella popolazione giovane e adulta, conoscenze, comportamenti e capacità di azione su aspetti globali e locali della sostenibilità, ispirati all'Agenda 2030. Accreditati dalla Regione, mettono a disposizione le loro competenze ambientali ed educative nella realizzazione di progetti formativi, partecipativi, didattici e comunicativi.

di un progetto di sistema sul tema dei *Paesaggi Sociali*¹⁴. Partendo da un lavoro di co-progettazione e condivisione di presupposti, obiettivi e metodologie si sono attuati nei diversi territori azioni locali incentrate sugli aspetti educativi e partecipativi ritenuti più adatti agli specifici contesti. I passi condivisi in fase di Project work con i Ceas hanno guidato le sperimentazioni per riappropriarsi di uno spazio; costruire un dialogo tra spazio e persone; individuare modelli condivisi di convivialità; aumentare le relazioni fra le comunità che insistono in un'area; creare consapevolezza del valore della diversità culturale e della biodiversità; aumentare il benessere psicofisico e ambientale per tutti. Il Ceas Centro Idea del Comune di Ferrara, nel progetto Un Giardino-Quartiere accessibile e inclusivo, qui raccontato, ha dato vita ad attività di incontro, educative e culturali, che hanno avuto come fulcro la piazza XXV Maggio e il quartiere circostante. La lettura del paesaggio sociale ha messo in dialogo i presupposti, ormai riconosciuti, dell'educazione all'aperto con metodologie partecipative e progettuali innovative, ben esplicitate nella prima parte del volume, con un focus sull'inclusione e l'accessibilità che permettesse di ripensare la piazza e il quartiere come luogo di tutti.

Nel nesso tra spazi, luoghi dell'educazione e processi di sviluppo di competenze e dell'apprendimento, il costruito di paesaggio rileva forti potenzialità. Ma cosa abbiamo inteso pensando al termine *Paesaggi Sociali* nell'ambito del progetto di sistema regionale? Già la Convenzione Europea del Paesaggio (Firenze 20 Ottobre 2000), ponendo la comunità al cuore della definizione di paesaggio inteso come “*porzione di territorio così com'è percepita dalle popolazioni*” (Art.1), promuove un'attenzione tutta particolare al ruolo che la comunità stessa svolge attraverso il diritto di godere di un paesaggio di qualità – come elemento del benessere – e il dovere di prendersene cura, attraverso

14 https://www.arpae.it/it/temi-ambientali/educazione_alla_sostenibilita/progetti-in-corso/metaprogetto-res-2023/paesaggi-sociali

un coinvolgimento nelle pratiche di salvaguardia, gestione, pianificazione. Non solo, presenta la sensibilizzazione e l'educazione al primo posto tra le misure specifiche affidate alle parti firmatarie (Art. 6). La consapevolezza di cosa si debba quindi intendere per *paesaggio sociale* non può limitarsi all'osservazione e al riconoscimento delle componenti di determinati spazi, né alla conoscenza delle dinamiche naturali e antropiche che lo determina; si riferisce piuttosto ad una attitudine, un modo di porsi nei confronti di qualsiasi spazio che porta il soggetto non solo a riconoscere gli elementi costitutivi, ma anche ad interrogarsi sul significato che esso assume per se stesso e per gli altri soggetti che vivono, stabilmente o temporaneamente, lo spazio stesso, trasformandolo in luogo.

I paesaggi sociali sono infatti paesaggi in cui la natura porta i segni dell'opera dell'uomo e ne racconta la storia, caricandosi di memorie e significati. Gli elementi che concorrono a definirlo sono le relazioni tra l'ambiente – il paesaggio naturale, il paesaggio urbano – e l'uomo, lo scambio di cura e conservazione, lo spazio come luogo per le relazioni e il racconto, gli scambi tra beni materiali e immateriali. Ogni paesaggio sociale, indipendentemente dal contesto in cui lo si legge, è influenzato da cambiamenti continui, è interessato da sviluppi sociali e rigenerativi, dalla ricerca di funzioni di utilità diffusa e dalla cura a cui si arriva attraverso processi di consapevolezza: è abitato dalla comunità, che lo percepisce, lo legge e lo immagina. Se tutta la comunità vi partecipa, può prendere vita un processo di rigenerazione fondato su interazioni costruttive e proattive tra persone e tra le persone e il territorio, generando un contesto in grado di accogliere e accompagnare soggetti diversi con caratteristiche differenti. Attraverso lo strumento dell'interazione con la natura e con lo spazio abitato dalla comunità, tenendo ferma la bussola dell'intergenerazionalità e dell'inclusività, il nuovo paesaggio sociale sviluppa necessariamente un'idea di futuro e progettata realtà e valori che possono sopravvivere al tempo e 'far

vivere'. In tutti i territori coinvolti nel progetto di sistema si sono realizzate azioni volte ad incentivare l'abitudine alla conoscenza e alla frequentazione degli spazi per pensarli come luoghi di incontro e sviluppo di idee e sensibilità. La ricerca delle identità implicite ed esplicite per promuovere accoglienza, rispetto e sostegno, ha posto l'attenzione sui bisogni delle diverse collettività, facilitando il dialogo e la connessione tra bambini e adulti, tra loro e gli enti preposti alla gestione, con la partecipazione attiva e l'interazione di commercianti, centri giovanili, centri per le famiglie, associazioni e imprese del territorio per rispondere ai bisogni di comunità sempre più complesse e sfaccettate. Mediate da approcci informali, queste azioni hanno dato luogo a percorsi di apprendimento e a momenti di aggregazione, che favoriscono l'autorganizzazione dei soggetti coinvolti e creano le condizioni per la continuità nel tempo di questo tipo di esperienze. Non si tratta dunque soltanto di acquisire nuove conoscenze, ma di esercitare la competenza fondamentale del pensiero riflessivo, che, come evidenziava John Dewey¹⁵, richiede una qualche difficoltà o stato di perplessità da affrontare e la capacità di "prolungare lo stato di sospensione" e di "assumersi il fastidio della ricerca". Adottando metodologie di apprendimento esperienziale (tramite il contatto diretto con lo spazio) e collaborativo (attraverso attività laboratoriali, di gioco e co-valutazione), si espande il comune approccio conoscitivo dello spazio, incentrato quasi esclusivamente sul "vedere", ad uno che si lega alla vivibilità e lo trasforma in "spazio di vita". Si tratta certamente di analizzare l'esistente e le sue dinamiche di vincoli ecologici, materiali, ecc., ma per individuare i margini di miglioramento occorre disegnare le relazioni esistenti con quello spazio e dare senso e significato al luogo come costruito, come rammendatore di relazioni, che è molto di più di uno spazio da arredare. Solo così il paesaggio può essere ripensato, perché sono

15 Dewey J. 1933, *How we think*. Edizione italiana a cura di Chiara Bove, 2019.. "Come pensiamo", Milano, Raffaello Cortina Editore,

le emozioni, le esperienze, i corpi che formano il luogo ed è il luogo che educativamente forma le nostre emozioni, le nostre esperienze e il nostro corpo.

A.0 Un quartiere giardino accessibile per tutte e per tutti. Un esempio concreto di laboratorio urbano partecipato

L'Associazione Le Passeggiate di Agata APS è attivamente impegnata nella promozione di ambienti educativi e ricreativi accessibili, inclusivi e orientati al benessere di tutte e tutti. Tale impegno si traduce nel collaborare alla progettazione di percorsi fruibili, nella realizzazione di aree gioco inclusive e nell'organizzazione di eventi che tengano conto delle diverse esigenze fisiche, cognitive, relazionali e culturali di bambine, bambini e adolescenti.

Attraverso un approccio partecipativo, l'Associazione ha sviluppato progetti che coinvolgono attivamente le famiglie e i minori nella co-progettazione, nella cura e nella riqualificazione di spazi educativi all'aperto. Queste esperienze, oltre a offrire opportunità concrete di apprendimento esperienziale, contribuiscono al rafforzamento dei legami sociali e alla diffusione di una cultura dell'inclusione. Tra le principali tipologie di attività promosse si segnalano:

Giardini accessibili a tutte e tutti: interventi di trasformazione e valorizzazione di spazi verdi urbani, come nel caso del Parco Giordano Bruno a Ferrara, riqualificato grazie al contributo congiunto di bambini, genitori, educatori, progettisti e con il supporto delle istituzioni comunali

e regionali. Questi luoghi diventano veri e propri laboratori di educazione ambientale e di cittadinanza attiva.

Passeggiate accessibili: escursioni progettate per essere fruibili anche da persone con disabilità motoria o altre condizioni che richiedono attenzione all'accessibilità. Queste attività rappresentano momenti di sensibilizzazione e formazione diffusa, favorendo una maggiore consapevolezza sull'inclusività degli spazi pubblici.

Laboratori creativi: esperienze educative che intrecciano arte, natura e gioco, pensate per promuovere l'espressione creativa, la collaborazione e l'inclusione. Un esempio significativo è il progetto estivo *GiocArte*, documentato anche attraverso contenuti audiovisivi diffusi sul canale YouTube dell'Associazione.

Un aspetto centrale delle attività dell'Associazione è il coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità locale. La promozione della coesione sociale si realizza attraverso momenti di interazione tra bambini, genitori, educatori e cittadini, che generano reti di supporto informali e rafforzano il senso di appartenenza. Le pratiche condivise di cura degli spazi, di esplorazione del territorio e di educazione all'aperto favoriscono un modello partecipativo di educazione civica e inclusiva, contribuendo alla costruzione di una comunità più sensibile, responsabile e attenta alle diversità.

Questa sezione del volume è dedicata alla descrizione di un progetto educativo e territoriale che rappresenta in modo esemplare i principi della partecipazione, dell'inclusione e della sostenibilità: "Un quartiere Giardino accessibile per tutte e per tutti". Promosso dall'Associazione Le Passeggiate di Agata APS, con il sostegno del Centro IDEA del Comune di Ferrara e all'interno del programma regionale coordinato da ARPAE Emilia-Romagna, il progetto ha sviluppato un percorso educativo e partecipativo centrato

sull'esplorazione critica e creativa dello spazio urbano da parte di bambine, bambini e adolescenti.

Il progetto, attraverso la creazione di una rete di soggetti e di gruppi formali e informali, ha promosso attività di incontro, ricreative e culturali con fulcro la Piazza XXV Maggio a Ferrara. Il progetto si è avvalso della collaborazione attiva dell'Istituto comprensivo IC Govoni, che grazie all'aiuto di due classi della scuola Primaria ed una classe della Scuola Secondaria di primo grado, ha intrapreso la realizzazione del progetto.

L'obiettivo è stato quello di promuovere una cultura dell'accessibilità e dell'inclusione attraverso attività esperienziali e riflessive, capaci di restituire valore educativo e trasformativo agli ambienti della quotidianità. Il progetto si è articolato in due filoni di ricerca applicata, tra loro strettamente integrati e complementari: uno di natura spaziale, volto all'analisi e alla riappropriazione degli spazi pubblici del quartiere; l'altro di carattere espressivo-narrativo, finalizzato a far emergere punti di vista, desideri e vissuti legati ai temi dell'accessibilità e della cittadinanza attiva.

La prima area di ricerca infatti ha riguardato la dimensione spaziale dell'inclusione, con un focus sugli spazi pubblici urbani — come parchi, piazze e percorsi pedonali — e sulla loro accessibilità. In questo ambito, sono stati attivati laboratori esperienziali all'aperto e attività didattiche in aula, con il coinvolgimento di alunne e alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Govoni. L'esplorazione del quartiere scolastico e dei suoi spazi verdi (tra cui il Parco Giordano Bruno e la Piazza XXV Maggio) è avvenuta attraverso pratiche immersive e inclusive.

La seconda area di ricerca ha posto l'accento sulla dimensione espressiva e narrativa della cultura inclusiva. A partire dalle esperienze svolte all'esterno, i bambini e le bambine sono stati guidati in attività di rielaborazione personale e collettiva attraverso la scrittura, il disegno e il racconto. Questo passaggio ha permesso di consolida-

re l'apprendimento e di dare voce, in forma creativa, a pensieri e vissuti emersi durante l'interazione con l'ambiente urbano.

Nel loro insieme, le attività hanno mirato a sensibilizzare le nuove generazioni al tema dei diritti — in particolare il diritto al gioco, alla mobilità e all'accessibilità — riconosciuti dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989. Il progetto non si è rivolto esclusivamente a minori con fragilità, ma ha inteso promuovere una visione universale dell'inclusione, fondata sull'uguaglianza delle opportunità e sull'importanza della partecipazione di tutti alla vita della comunità.

Il coinvolgimento attivo delle famiglie, degli insegnanti e della cittadinanza ha rappresentato un elemento strutturale dell'intervento, rafforzando i legami sociali e alimentando pratiche diffuse di cura e corresponsabilità verso gli spazi collettivi. La costruzione di una rete tra attori formali e informali del territorio ha inoltre favorito la sostenibilità e la replicabilità dell'esperienza, contribuendo alla definizione di un modello educativo integrato e orientato al benessere ambientale e relazionale.

A.1 Design inclusivo in aula e all'aperto: un laboratorio di cittadinanza attiva

La ricerca è stata sviluppata grazie alla collaborazione delle classi terza e quinta della scuola primaria Govoni e di una classe prima della scuola primaria di secondo grado Torquato Tasso e ha cercato di diffondere e sensibilizzare i bambini alla cultura dell'inclusività, specificamente in contesti outdoor.

Il tema dell'accessibilità fisica, sensoriale, cognitiva e del benessere ambientale risulta essere una questione importante per educare i futuri adulti ad una società equa e inclusiva.

Seppur tarata e adeguata alle abilità e conoscenze degli studenti, sono state adoperate metodologie proprie dell'Inclusive Design, quali ad esempio l'approccio Human Center Design e strumenti operativi come il co-design. L'attività si è articolata in due fasi principali:

Seminari teorici: sessioni introduttive brevi, finalizzate a far comprendere la differenza tra accessibilità fisica e accessibilità culturale, evidenziandone le reciproche implicazioni.

Laboratori pratici e ludici: esercitazioni esperienziali che hanno permesso ai bambini di sperimentare direttamente le difficoltà connesse alla fruizione dello spazio urbano da parte di persone con diverse esigenze.

La prima fase del percorso è stata dedicata a brevi incontri teorici volti a stimolare nei bambini una riflessione

critica sul tema dell'accessibilità. L'approccio adottato è stato fortemente dialogico, consentendo ai partecipanti di esprimere liberamente opinioni, paure e incertezze in merito alla disabilità e all'inclusione sociale.

Due concetti fondamentali sono stati enfatizzati durante questi incontri:

La diversità non equivale a disabilità: ogni individuo presenta caratteristiche uniche che possono incidere sul modo in cui interagisce con lo spazio circostante.

L'accessibilità non riguarda esclusivamente le persone con disabilità: la progettazione inclusiva deve considerare una pluralità di esigenze, tra cui difficoltà linguistiche, differenze culturali e necessità specifiche legate all'età.

Un elemento chiave emerso dal confronto con i bambini è stato il divario tra percezione infantile e adulta delle barriere. Gli adulti tendono a sviluppare barriere culturali più rigide, mentre i bambini, privi di preconcetti, riconoscono più facilmente gli ostacoli fisici e si dimostrano più propensi a trovare soluzioni inclusive.

Nella seconda fase del percorso, l'attenzione si è spostata su attività pratiche mirate alla sperimentazione diretta delle difficoltà legate all'accessibilità. I laboratori si sono svolti attraverso due principali modalità:

Esplorazione del quartiere: i bambini hanno percorso un tragitto predefinito, dalla scuola al primo grande parco attrezzato, osservando e segnalando le barriere architettoniche e culturali incontrate lungo il cammino. Questo esercizio ha assunto la forma di un brainstorming collettivo, in cui ogni osservazione ha contribuito ad arricchire la comprensione comune.

Simulazioni esperienziali: gli studenti hanno sperimentato in prima persona alcune limitazioni sensoriali e motorie. Attraverso l'uso di bende per simulare la cecità o il

movimento su sedie a rotelle, i bambini hanno acquisito consapevolezza delle difficoltà incontrate da chi ha limitazioni motorie o sensoriali.

Dai laboratori sono emerse criticità significative relative alla progettazione degli spazi ludici, spesso non concepiti per un uso inclusivo. Molti attrezzi da gioco (scivoli, altalene, cestoni) risultavano inaccessibili o privi di istruzioni adeguate sull'utilizzo in sicurezza.

Il coinvolgimento dei bambini con metodologie sperimentali innovative proprie dell'inclusive design consente di interfacciarsi con un'utenza priva di una grande esperienza.

Questo aspetto risulta di grande vantaggio e convenienza al fine di realizzare progetti creativi ed inclusivi.

I bisogni delle persone infatti vengono classificati in tre macroaree.

Vi sono i bisogni impliciti. Sono bisogni che l'utenza sa di avere ma molto probabilmente non te lo comunica in quanto la loro soddisfazione la ritiene scontata e banale. Tuttavia sono bisogni la cui soddisfazione non innalza la qualità finale del progetto ma la cui non soddisfazione fa precipitare la qualità attesa e pertanto sono bisogni ai quali occorre dare risposta certa e concreta.

Vi sono poi bisogni espliciti. Sono quelli che la persona sa di avere e te li comunica. Sono quindi bisogni e aspettative in grado di innalzare la qualità reale e percepita dell'utenza e che il progettista è in grado di ascoltare e cerca di trasformarli in forma.

Vi sono poi bisogni latenti. Sono quei bisogni che l'utenza non sa di avere ma se soddisfatti innalzano in maniera determinante la qualità percepita e attesa del prodotto o dello spazio. Sono bisogni che l'utenza non è in grado di trasmetterti, in quanto non sa di avere.

L'attività ha evidenziato l'importanza di promuovere un'educazione alla progettazione inclusiva fin dall'infanzia. L'obiettivo non è solamente la creazione di spazi universalmente accessibili, ma anche lo sviluppo di una consapevolezza diffusa sulle diverse modalità di fruizione dello spazio urbano.

L'esperienza ha mostrato che i bambini, grazie all'approccio ludico e alla loro naturale propensione alla condivisione, riescono a sviluppare una comprensione immediata delle problematiche di accessibilità. Il gioco, come sottolineato da Montessori, Malaguzzi e Munari, rappresenta un linguaggio universale che favorisce la conoscenza di sé e dell'altro, così come la musica e il cibo si configurano come strumenti inclusivi fondamentali e presenti nella vita quotidiana dei bambini.

Al termine dei laboratori, i risultati dell'esperienza sono stati elaborati in classe attraverso rappresentazioni grafiche e testuali, consentendo una rielaborazione critica del percorso svolto. Il coinvolgimento attivo delle insegnanti ha permesso di consolidare i contenuti appresi, garantendo una maggiore integrazione delle tematiche affrontate nel contesto didattico.

L'esperienza descritta dimostra come un'educazione basata sulla sperimentazione diretta e sulla partecipazione attiva possa favorire la crescita di una coscienza critica nei confronti delle problematiche legate all'accessibilità e all'inclusione sociale. Formare le nuove generazioni a riconoscere e superare le barriere, sia fisiche che culturali, rappresenta un obiettivo fondamentale per lo sviluppo di una società più equa e inclusiva.

L'approccio adottato suggerisce che l'educazione al civic design non debba limitarsi a un ambito tecnico-progettuale, ma debba necessariamente integrare una dimensione etica e sociale, promuovendo il dialogo tra discipline diverse e valorizzando il ruolo della comunità nella costruzione di spazi condivisi.

A.2 Scrivere per tutti: un'esperienza educativa tra accessibilità e partecipazione

L'esperienza didattica condotta nella classe 5^B della Scuola Primaria "C. Govoni" di Ferrara, a.s. 2023-2024, si configura come un caso studio esemplare nell'ambito dell'educazione inclusiva e partecipativa. L'attività è stata integrata nella programmazione di Italiano attraverso il metodo WRW (Writing and Reading Workshop¹⁶), un approccio pedagogico che promuove l'apprendimento attivo, la riflessione metacognitiva e lo sviluppo di competenze linguistiche complesse. Il motto "Lettori e scrittori per la vita" riassume l'obiettivo di formare soggetti consapevoli, in grado di elaborare testi efficaci e comunicare con diversi pubblici.

16 Il Writing and Reading Workshop (WRW) è una metodologia laboratoriale per l'insegnamento della lettura e della scrittura che pone l'allievo al centro del processo formativo. Ispirato al modello di Lucy Calkins e rielaborato per il contesto italiano, il WRW promuove un apprendimento autentico, personalizzato e profondamente motivante. Attraverso minilesson mirate, tempi distesi per la pratica autonoma e momenti di condivisione, gli studenti vengono accompagnati a sviluppare competenze linguistiche in una comunità di lettori e scrittori. Il percorso si fonda sulla fiducia nelle potenzialità di ciascun alunno, valorizzando le sue scelte, i suoi tempi e la sua voce, all'interno di un ambiente relazionale che sostiene il pensiero critico, la creatività e la crescita reciproca.

Le radici del WRW sono da ricercare nella rivoluzione originata da Donald Murray (Teaching writing as a process, not product) nel 1972 e da Donald Graves (Childrens want to write) negli anni '80. A raccoglierne i frutti è attualmente il "Teachers College Reading and Writing Project" fondato e diretto da Lucy Calkins, docente di Letteratura per ragazzi presso la Columbia University.

L'iniziativa ha beneficiato dell'apporto di esperti esterni, che hanno ampliato le prospettive pedagogiche. In particolare, l'arch. Michele Marchi ha introdotto una riflessione sull'accessibilità degli spazi fisici, mentre l'intervento di Elisa Corridoni, esperta in comunicazione, ha supportato gli alunni e le alunne nella redazione di contenuti comprensibili, efficaci e inclusivi. Di particolare rilevanza è stato l'incontro con Davide Valacchi, persona non vedente dall'infanzia, che ha condiviso con loro esperienze di vita quotidiana e di viaggio, accompagnandoli in un'esplorazione urbana volta a far emergere nuove percezioni sensoriali e narrative dello spazio.

Il progetto si è articolato in diverse fasi, basandosi su strategie didattiche inclusive e partecipative. L'uso del metodo WRW ha permesso ad ognuno di sviluppare la propria voce di scrittori e lettori, scrittrici e lettrici, attraverso un percorso strutturato in cinque fasi.

1. Pre-scrittura: brainstorming, raccolta di idee, discussione su testi modello e riflessione sulle strategie da adottare.
2. Bozza: prima stesura dei testi con attenzione alla struttura e al contenuto.
3. Revisione: revisione collaborativa tra pari e con l'insegnante, mirata alla chiarezza espositiva e all'accessibilità del contenuto.
4. Editing: perfezionamento del testo dal punto di vista ortografico, sintattico e stilistico.
5. Pubblicazione e condivisione: presentazione dei lavori in vari formati, compresi testi multilingue e registrazioni audio.

L'incontro con l'esperta in comunicazione ha fornito agli studenti e alle studentesse strumenti per riflettere sulle strategie di scrittura efficace, enfatizzando la necessità di strutturare messaggi chiari e fruibili da un pubblico diversificato. La revisione ha rappresentato un momento chiave del percorso, permettendo di integrare feedback continui per migliorare la comprensibilità e l'inclusività dei testi prodotti.

Parallelamente, il dibattito socratico¹⁷ settimanale ha fornito un'opportunità per affinare le capacità argomentative e stimolare il pensiero critico. Il confronto con Davide Vallacchi ha reso possibile una riflessione sulla diversità percettiva, portando tutti a sperimentare nuove modalità di comunicazione e rappresentazione della realtà.

I risultati del progetto si sono concretizzati in una serie di traguardi educativi e formativi, che hanno evidenziato lo sviluppo di competenze chiave tra gli studenti e le studentesse.

Maggiore sensibilizzazione sull'accessibilità: hanno compreso la necessità di rendere i contenuti fruibili a tutti, integrando nei loro testi traduzioni in più lingue, immagini con descrizioni testuali e sottotitoli nelle presentazioni.

Sviluppo di una scrittura più efficace e inclusiva: grazie all'applicazione delle strategie WRW, i testi prodotti sono risultati più chiari, strutturati e capaci di coinvolgere un pubblico ampio.

Ricerca di soluzioni creative per l'accessibilità: hanno proposto strategie originali, come l'uso dell'audio per accompagnare testi scritti, la realizzazione di presentazioni arricchite da supporti multimediali e la sperimentazione di nuovi formati comunicativi come la C.A.A.

Crescita dell'empatia e dello spirito critico: attraverso il dibattito e la sperimentazione diretta, hanno maturato una maggiore consapevolezza delle difficoltà vissute da chi ha una diversa percezione sensoriale, sviluppando strategie per interagire e comunicare in maniera più inclusiva.

17 Il Dibattito Socratico, secondo l'approccio della *Philosophy for Children* (P4C), è una metodologia dialogica centrata sull'ascolto attivo, il pensiero critico e la costruzione condivisa del significato. Consiste in una comunità di ricerca in cui i partecipanti, guidati da un facilitatore, esplorano domande aperte a partire da uno stimolo narrativo o esperienziale. L'obiettivo non è raggiungere una risposta definitiva, ma sviluppare la capacità di pensare insieme in modo riflessivo, etico e creativo, coltivando autonomia e responsabilità nel pensiero.

A2.1 Comunicazione inclusiva: rendere accessibile, equa e rispettosa ogni forma di comunicazione

Elisa Corridoni e Michele Marchi

La comunicazione inclusiva costituisce oggi un presupposto imprescindibile per ogni contesto educativo, istituzionale e sociale orientato alla promozione dell'equità, della partecipazione e dell'accesso universale all'informazione. Essa si fonda su un principio cardine: ogni messaggio, per essere davvero efficace, deve poter essere compreso, fruito e valorizzato da persone con differenti caratteristiche fisiche, sensoriali, cognitive, linguistiche e culturali.

Non si tratta unicamente di "raggiungere tutti", bensì di progettare la comunicazione in funzione della pluralità dei destinatari, adottando strategie in grado di intercettare esigenze eterogenee e di rimuovere potenziali barriere percettive, semantiche o simboliche. In quest'ottica, l'atto comunicativo assume una valenza progettuale, che richiede consapevolezza, competenza tecnica e responsabilità etica.

Nel percorso svolto con la classe 5B della Scuola Primaria "C. Govoni", si è scelto di affrontare il tema attraverso attività laboratoriali mirate, al fine di coniugare la riflessione teorica con l'esercizio pratico. Gli alunni sono stati coinvolti in due esercitazioni principali:

1. la redazione di un'email di invito, indirizzata a destinatari diversificati (dirigenti scolastici, autorità istituzionali, famiglie, pari);
2. la progettazione di un volantino informativo, comprendente componenti testuali e visive.

Questi esercizi hanno rappresentato un'occasione formativa per interiorizzare i principi della comunicazione inclusiva, sperimentandone le implicazioni formali, linguistiche e grafiche. I seguenti paragrafi sintetizzano i criteri adottati e le riflessioni emerse.

La selezione del font tipografico costituisce una delle prime scelte progettuali che incidono sull'accessibilità di un contenuto. Font decorativi, corsivi o eccessivamente compatti possono compromettere la leggibilità, soprattutto per persone con dislessia, ipovisione o difficoltà cognitive. Si è discusso dell'efficacia dei font sans-serif come Arial, Verdana, Tahoma o OpenDyslexic, noti per l'elevata chiarezza visiva e la distinzione netta tra lettere simili.

Oltre alla tipologia, risultano determinanti anche la dimensione del carattere (consigliata non inferiore a 12 pt nei testi stampati e almeno 14 pt in contesti pubblici), la spaziatura interlinea, l'uso ponderato del grassetto e l'evitamento sistematico delle lettere tutte maiuscole o del corsivo prolungato. Tali accorgimenti favoriscono una lettura fluida e democratica, in linea con i principi dell'Universal Design applicati alla comunicazione.

Il colore, se usato consapevolmente, diventa uno strumento semiotico potente. È stato sottolineato come la combinazione cromatica tra testo e sfondo incida direttamente sulla leggibilità: contrasti elevati (come nero su bianco o blu scuro su giallo chiaro) sono preferibili, mentre abbinamenti come rosso-verde o blu-viola possono risultare problematici per soggetti con daltonismo o deficit visivi.

Un ulteriore principio tecnico prevede che il colore non sia mai l'unico indicatore di un'informazione: le distinzioni funzionali (ad esempio, in una mappa o in un'interfaccia digitale) devono essere accompagnate da icone, testi descrittivi o elementi grafici ridondanti per garantire un'equivalente accesso percettivo a tutte e tutti.

L'adozione di un linguaggio inclusivo implica l'impiego consapevole di forme linguistiche rispettose, neutre e non discriminatorie. In particolare, si è discusso dell'utilizzo del maschile sovraesteso e delle alternative percorribili, come il doppio genere ("studenti e studentesse"), le espressioni neutre ("il personale docente", "la comunità scolastica") o, in contesti informali, l'uso di segni grafi-

ci (schwa, asterisco, @). Tuttavia, si è evidenziato come l'accessibilità debba prevalere sulla forma: alcune soluzioni, seppur inclusive sul piano simbolico, possono risultare poco fruibili per lettori vocali o persone con scarsa alfabetizzazione linguistica.

Analogamente, si è riflettuto sull'importanza di evitare tecnicismi non spiegati, metafore culturali e modi di dire che potrebbero non essere compresi da un pubblico eterogeneo. La chiarezza, la semplicità e la sinteticità del messaggio rappresentano strategie efficaci per una comunicazione universalmente comprensibile.

La forma del testo è parte integrante del contenuto. Un messaggio strutturato secondo criteri di chiarezza formale agevola la lettura e migliora la fruizione da parte di destinatari con competenze differenti. Tra i principi applicati:

1. uso di paragrafi brevi e titolati;
2. evidenziazione gerarchica dei contenuti tramite titoli, sottotitoli e grassetto;
3. organizzazione delle informazioni attraverso elenchi puntati o numerati;
4. ordine logico delle informazioni (dalle più rilevanti alle secondarie);
5. esplicitazione dei dati chiave (data, luogo, destinatari, modalità di accesso, contatti utili).

Nei materiali digitali, si è posto l'accento sulla necessità di utilizzare link descrittivi e testi alternativi (alt text) per ogni elemento visivo, secondo i criteri definiti dalle WCAG (Web Content Accessibility Guidelines), al fine di rendere i contenuti accessibili anche mediante screen reader o tecnologie assistive.

Il tema dell'accessibilità dei contenuti digitali è stato affrontato in modo introduttivo, richiamando alcuni elementi fondamentali. È stato chiarito che documenti PDF, slide e materiali online devono essere realizzati in formato testuale selezionabile, e non come immagini statiche, per garantirne la lettura da parte di dispositivi assistivi.

Allo stesso modo, è essenziale prevedere:

1. sottotitoli nei video;
2. trascrizioni per contenuti audio;
3. descrizioni testuali per immagini e grafici.

La progettazione digitale inclusiva non è un'aggiunta facoltativa, ma un requisito fondamentale per garantire pari accesso all'informazione.

Promuovere una comunicazione accessibile e inclusiva non è solo una buona pratica, ma una responsabilità condivisa. Richiede formazione, sensibilità, aggiornamento continuo e una postura progettuale attenta alle implicazioni etiche del comunicare. È un compito trasversale che coinvolge ogni persona, a partire dalla scuola.

L'esperienza condotta con la classe 5B ha dimostrato come anche bambini e bambine di 10-11 anni siano perfettamente in grado di comprendere e mettere in pratica i fondamenti della comunicazione inclusiva. Hanno appreso che ogni parola, ogni colore, ogni scelta grafica veicola un messaggio e può includere oppure escludere. Hanno compreso che chiedersi "A chi mi sto rivolgendo?" è il primo passo per costruire messaggi efficaci, rispettosi e universali. E hanno dimostrato che la comunicazione inclusiva non è solo un obiettivo etico e professionale, ma un'abilità concreta, già alla portata delle nuove generazioni, che può e deve essere coltivata fin dai primi anni del percorso formativo.

A2.2 Le poesie degli studenti e delle studentesse come strumento di sensibilizzazione

Classe 5B, C. Govoni Ferrara

Uno dei prodotti finali più significativi del progetto è stata la realizzazione di poesie dedicate a Davide Valacchi, nelle quali studenti e studentesse hanno espresso le loro riflessioni e il loro vissuto rispetto all'esperienza svolta.

Un concetto chiave emerso dal percorso è la ridefinizione dell'accessibilità. Come gli stessi hanno espresso nel loro testo introduttivo alla lettura delle poesie:

Un nuovo concetto di accessibilità: oltre i limiti, verso l'inclusione

Grazie al progetto e agli insegnamenti delle nostre insegnanti, di Elisa e dell'architetto Marchi, oggi ci troviamo di fronte a una nuova consapevolezza: l'accessibilità e l'inclusività non si traducono semplicemente nell'eliminazione delle barriere fisiche. Abbiamo imparato che la vera sfida risiede nel comprendere e valorizzare le diversità, nel creare spazi non solo fruibili da tutti, ma capaci di abbracciare le molteplici esigenze che ogni individuo porta con sé.

Riflettendo sulle esperienze passate, come la gita al Parco Avventura, dove alcuni compagni non hanno potuto godere appieno dei percorsi di albering a causa dell'altezza, abbiamo compreso l'impossibilità di realizzare un ambiente totalmente accessibile a tutti. Esistono diversità "opposte" che, per loro stessa natura, creano delle incompatibilità, due di queste possono essere SICUREZZA e DIVERTIMENTO¹⁸. Tuttavia, questo non significa rinunciare all'accessibilità. Al contrario, ci spinge a ridefinirla. L'accessibilità non consiste nel creare un unico spazio per tutti, ma nel progettare molteplici spazi, ognuno pensato per accogliere le esigenze specifiche di una determinata comunità o di un gruppo di persone. Proprio come nella vita reale, dove non possiamo piacere a tutti, ma possiamo costruire relazioni profonde e significative con coloro che sono compatibili con noi, l'architettura inclusiva deve perseguire la compatibilità tra gli spazi e le diverse esigenze.

L'ascolto diventa, dunque, lo strumento fondamentale per il progettista. Ascoltare i bisogni della comunità, le proposte, le idee, le storie di chi vivrà quegli spazi. Solo attraverso questo ascolto empatico è possibile cogliere l'essenza di ogni esi-

¹⁸ Durante un'uscita didattica in un parco avventura, è stata svolta un'attività di albering (percorsi sospesi tra gli alberi) all'interno di un contesto educativo all'aperto. Per ragioni legate alla sicurezza, quattro alunni di statura inferiore a 1,50 m hanno utilizzato imbracature differenti e svolto percorsi alternativi, adeguati alla loro corporatura. L'episodio ha rappresentato un'opportunità preziosa per riflettere, insieme alla classe, sui temi dell'equità, dell'accessibilità e della valorizzazione delle differenze, mostrando come l'inclusione non coincida con l'uniformità, ma con la possibilità concreta di partecipare in modo sicuro, significativo e personalizzato.

genza e tradurla in soluzioni architettoniche creative e innovative.

La vera accessibilità non è utopia, ma un impegno concreto che richiede consapevolezza, apertura mentale e la volontà di mettere al centro le persone con le loro infinite sfumature. È un invito a superare i limiti della standardizzazione e ad abbracciare la molteplicità come valore da celebrare.

Ricordate, l'accessibilità non riguarda solo gli spazi fisici, ma anche il modo in cui ci relazioniamo con gli altri. Impariamo ad accogliere le differenze, a valorizzare le diversità e a costruire un mondo dove ognuno si senta parte di un insieme, non nonostante le proprie caratteristiche, ma proprio grazie ad esse.

Insieme, possiamo costruire un futuro più inclusivo, dove l'accessibilità non è un privilegio, ma un diritto fondamentale per tutti.”

La mitica 5B, sc. C. Govoni di Ferrara, a.s. 2023-24

I componimenti che seguono testimoniano la profondità del percorso educativo e l'acquisizione di una sensibilità nuova verso il tema della disabilità e dell'inclusione. Essi dimostrano come gli studenti abbiano colto il valore della diversità e abbiano saputo trasformare un'esperienza didattica in un'opportunità di crescita personale e collettiva.

L'architetto

**Quanti problemi abbiamo scovato,
ma più soluzioni abbiamo trovato.**

**Basta un po' di fantasia
e l'architetto prende il via.**

**Riga, squadra e matitone
ti risolve il problemone.**

**Ridisegna e riprogetta,
ma che bella questa piazzetta.**

**Tra altalene e scivolini
son felici anche i bambini.**

Zoe Minelli 5B

I cechi



Da non dimenticare, non sono.

Sono uguaglianza

Sono importanza

Vedono tutto nero

Ma si immaginano

il vero.

Pure se non vedono,

hanno fatto più avventure

di quanto noi potremo.

Loro sono forti

e non si arrendono.

Safe Kliai 5B

Sentimento

Vivere nel buio, ma vedere con gli altri sensi,
i non vedenti sanno sentire paesaggi immensi.
Un profumo intenso, un legame antico,
un fiore che sboccia, un volto amico.
Con le dita leggono le storie,
percorrendo sentieri composti da memorie.
Con l'udito sentono il vento,
che sussurra dettagli in ogni momento.
Non vedono il cielo, ma toccano le stelle,
sanno che il mondo è fatto di cose belle.
Camminano sicuri, guidati dal bastone,
i non vedenti hanno i sensi più acuti di un leone.

Gabriel Marzaduri 5B

Davide



**Da Davide ho imparato che la vita
è infinita.**

**Da Davide ho imparato che un viaggio
non è un massaggio.**

**Da Davide ho imparato che passato è passato
E presente è presente.**

**Da Davide ho imparato a camminare
come nessun'altro sapeva fare.**

Stefano Pilastrini 5B

I ciechi

La vista è solo un modo per vedere,
ma l'anima, con la sua luce
può illuminare il mondo intero!
Sui sentieri d'ombra dove
il sole non splende,
camminano gli occhi
senza vedere niente!
Le mani diventano occhi,
il cuore guida il passo
e nella notte
profonda
trovano il loro spazio.
Non hanno bisogno
di occhi per vedere la bellezza,
perché nel mondo interiore c'è la nostra ricchezza!

Olek Barna 5B

Tu che non vedi

**Tu che con gli occhi non vedi
riesci a guardare il mondo in un modo diverso.
Tu che con gli occhi non vedi
riesci a sorprenderci sempre.
Tu che con gli occhi non vedi
riesci a trovare sempre una soluzione.
Tu con gli occhi non vedi il giorno e notte.
Tu che con gli occhi non vedi
dipingi i sogni di grandi speranze
Tu che con gli occhi non vedi
riesci a camminare con la mente non con gli occhi
Tu che con gli occhi non vedi
viaggi per il mondo sentendo
Tu che con gli occhi non vedi
l'emozione è la tua guida
Tu che con gli occhi non vedi
non ti sei arreso hai lottato
Tu con gli occhi non vedi
riesci, parli col tuo modo
Tu con gli occhi non vedi
ma vedi col cuore**

Ervin Fazljii e Jacopo Vita 5B

Tu che sei cieco

**Tu che sei cieco, in mondi distanti,
avanzi sempre e persisti agli sguardi.
Vedrai sorgere giardini incantati
e i tuoi sogni diventeranno buchi
che intravedrai con i tuoi occhi.
Cambiare; la voglia è tanta,
ma differenti versi accompagnano
la voglia di andare avanti.
Gli occhi sono al buio, in un nero intenso,
dove si cerca una via d'uscita tra le ombre di luce.
Dove l'ostacolo, che è forma di vita,
oltrepassa ogni fermata,
per raggiungere
l'abisso del mondo.**

Mattia Moraru 5B

Grazie a davide...

**Grazie a Davide ho imparato a
non nascondersi dietro qualcosa.**

**Grazie a Davide ho scoperto
che essere ciechi non è uno svantaggio
ma un vantaggio.**

**Grazie a Davide ho scoperto
come distingue un non vedente i colori.**

**Grazie a Davide ho imparato
che se c'è un muro enorme davanti a te lo puoi
sempre superare.**

**Grazie a Davide ho imparato
Come un cieco attraversa la strada.**

**Grazie a Davide mi porto a casa
una fantastica esperienza che non la dimenticherò mai!**

Chloè Sabsabi 5B

Io sono cieco

**Io cieco sono a vederti non riesco
ma ogni giorno io imparo e cresco.**

**Io sono cieco, vedo il mondo con occhi di un bambino
è piccolo ma va bene così com'è anche se è un po'
bruttino.**

**Io sono cieco e voglio essere autonomo
sono ugualmente diverso ma sono un uomo.**

**Io sono cieco, puoi chiamarmi disabile
ma sono abile e sono possibile.**

**Io sono cieco ma riesco a vederti il cuore
qualsiasi persona tu sia con amore.**

**Io sono cieco gli occhi li ho nel cuore
mi illustrano il mondo come può diventare: pieno
di amore.**

**Io sono cieco e mi piace essere così,
non mi vergogno e vado in giro tutti i dì.**

**Io sono cieco, ho un lavoro
che mi fa guadagnare oro.**

**Io sono cieco, gli amici li ho
sono quelli che mi vogliono bene
per quello che sono e per quello che ho.**

**Io sono cieco ma vivo con gli altri sensi
che sono sviluppati come gli incensi.**

Io sono cieco ma vivo al meglio
come posso e come riesco perché la vita è difficile
ma la cosa importante è saperla vivere alla grande!
Io sono cieco ma non sono poverino
sono un uomo normale e in gamba come PEPPINO.
Io sono cieco, non sono un supereroe
non tocco le stelle ma so che per me sono un eroe.
Io sono cieco e nel mio cielo piovono gocce di felicità
e di forza di volontà.
Io sono cieco vedo il nero, vedo sorgere prati nel
 buio vero.
I miei occhi camminano nell'abisso del mondo,
ma come i sogni sono senza fondo.

Bianca Giacobazzi 5B

A2.3 Risultati educativi e impatti del progetto

Eva Mazzanti

Il progetto ha evidenziato l'efficacia di un impianto didattico fondato sull'interdisciplinarietà, sull'apprendimento esperienziale e sulla partecipazione attiva di studenti e studentesse. Le attività svolte, incentrate sulla scrittura, sul dialogo critico e sull'incontro diretto con testimoni significativi, hanno permesso agli alunni e alle alunne di sviluppare competenze linguistiche e comunicative avanzate, accompagnate da una crescente consapevolezza sui temi dell'accessibilità e dell'inclusione.

L'intervento di esperti esterni, come l'architetto Michele Marchi e la comunicatrice Elisa Corridoni, e l'esperienza trasformativa vissuta insieme a Davide Valacchi, hanno reso l'apprendimento più profondo e significativo, favorendo non solo l'acquisizione di strumenti espressivi efficaci, ma anche l'emergere di una sensibilità empatica verso le diverse modalità di percepire, vivere e abitare il mondo.

Particolarmente rilevante è stata la capacità dimostrata dagli studenti e delle studentesse, di comprendere in modo immediato e concreto quanto possa essere potente una comunicazione inclusiva, accessibile e orientata all'altro. Gli alunni e le alunne hanno infatti avuto l'occasione di sperimentare i principi generali appresi traducendoli in produzioni testuali funzionali, come volantini e bozze di email, in cui l'attenzione al destinatario è diventata una competenza centrale. È emerso chiaramente quanto una comunicazione non consapevole rischi di essere autoreferenziale, inefficace e, nei casi peggiori, esclusiva. I ragazzi e le ragazze hanno saputo ribaltare questo paradigma, dimostrando che la qualità comunicativa passa dalla capacità di porsi domande fondamentali, prima fra tutte: "A chi mi sto rivolgendo?"

Questo cambio di prospettiva, maturato in età scolastica, costituisce un risultato educativo di grande valore: la comunicazione inclusiva non viene più intesa come un orizzonte irraggiungibile, bensì come una pratica concreta e quoti-

diana, che deve diventare una preconditione per una società realmente equa e rispettosa delle differenze. L'intero percorso si configura così come una buona pratica educativa replicabile, capace di intrecciare lo sviluppo delle competenze disciplinari con la promozione di valori civici, sociali e progettuali. L'educazione all'inclusione, quando veicolata attraverso esperienze coinvolgenti e linguaggi accessibili, si rivela uno strumento trasformativo per formare cittadini consapevoli, empatici e capaci di agire nel mondo riconoscendo e valorizzando la pluralità dei punti di vista.

Portfolio

Le immagini e le fotografie qui presentate documentano il percorso partecipativo sviluppato con l'Istituto Comprensivo Govoni di Ferrara, configurandosi come parte integrante del dispositivo di ricerca. Il processo ha accompagnato gli studenti nella costruzione di uno sguardo critico sullo spazio, inteso come sistema di relazioni tra ambiente, corpo e diversità umana.

La fase introduttiva ha attivato una riflessione condivisa sui temi dell'accessibilità, dell'inclusività e del benessere ambientale, successivamente approfondita attraverso l'esperienza diretta. I sopralluoghi hanno consentito di leggere lo spazio reale come campo di indagine, facendo emergere barriere non solo fisiche, ma anche culturali, cognitive e sensoriali.

La restituzione pubblica ha rappresentato un momento di rielaborazione collettiva, in cui il sapere prodotto si è trasformato in narrazione condivisa, rafforzando il ruolo attivo degli studenti nei processi di interpretazione e trasformazione inclusiva dello spazio.



















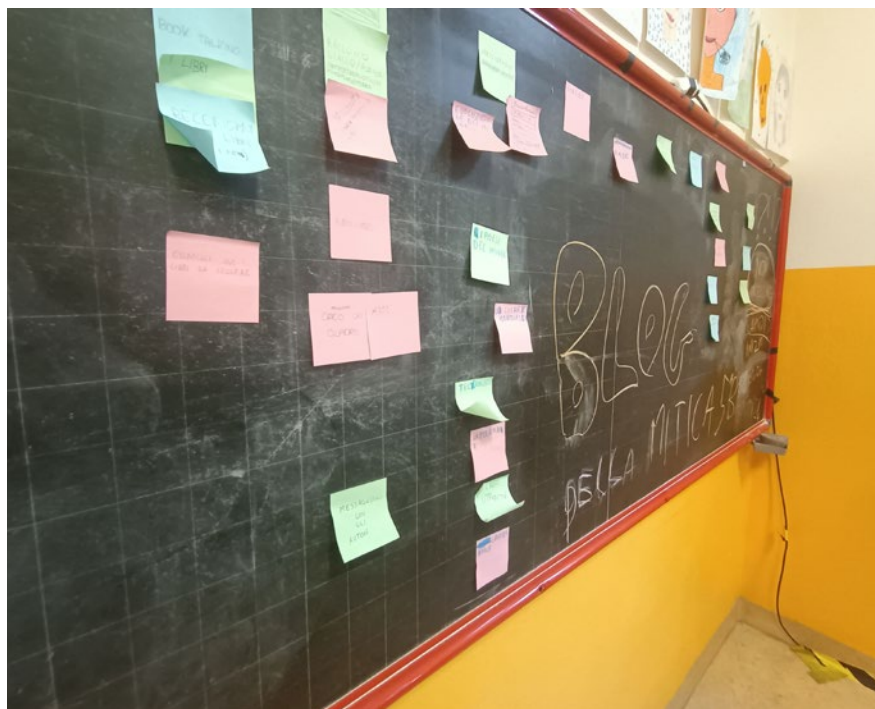
























Un percorso analogo, sviluppato con una classe di età maggiore, ha assunto una dimensione più esplicitamente esperienziale. In questo caso i principi di accessibilità, inclusione e diversità umana condivisi durante una prima fase teorica in classe, sono stati indagati attraverso l'interazione diretta con le attrezzature ludiche e gli arredi di un'area gioco, trasformata in laboratorio a cielo aperto.

L'esperienza corporea del gioco ha reso evidente come l'accessibilità si configuri come una relazione dinamica tra utenti, spazio e modalità d'uso, facendo emergere criticità e potenzialità dell'ambiente. Le riflessioni maturate hanno contribuito alla definizione di indicazioni progettuali orientate a migliorare l'inclusività e la qualità dell'esperienza.

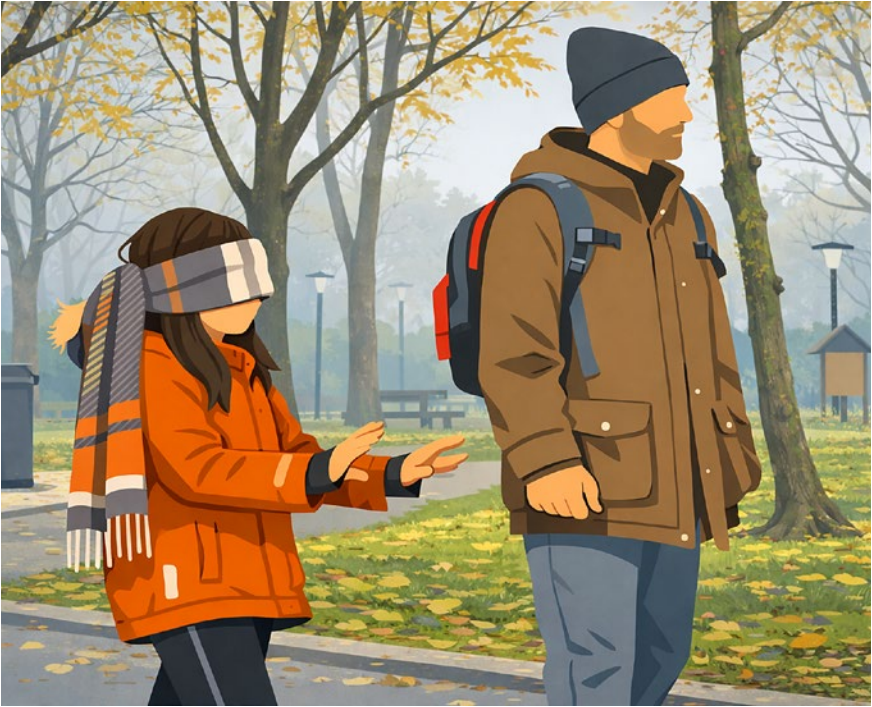
Per quanto riguarda la documentazione visiva, in assenza delle necessarie autorizzazioni alla pubblicazione delle immagini dei minori, si è scelto di adottare una strategia rappresentativa alternativa. Le fotografie originali non sono state semplicemente anonimizzate, ma utilizzate come base per un processo di rielaborazione interpretativa.

Gli scenari visivi presentati sono infatti generati mediante strumenti di intelligenza artificiale e costituiscono nuove narrazioni capaci di restituire in forma grafica le dinamiche corporee e relazionali emerse durante le attività, garantendo al contempo la tutela dell'identità dei partecipanti.























Bibliografia

- Accolla, A. (2015). *Design for All. Il progetto per l'individuo reale*. Milano: FrancoAngeli.
- Agnesi, C. (2013). *Ascoltare con gli occhi. Progettare per una barriera invisibile: I non udenti*. In E. Zecchini & C. Agnesi (Eds.), *Barriere architettoniche e barriere sensoriali*. <http://www.arcipelagosordita.it>.
- Agostini F., *Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura*, 2022.
- Almici, A., Arengi, A., & Camodeca, R. (2020). *Il valore dell'accessibilità: Una prospettiva economico-aziendale*. Milano: FrancoAngeli.
- Armstrong, L., Bailey, J., Julier, G., & Kimbell, L. (2014). *Social design futures: HEI research and the AHRC*. University of Brighton. <http://eprints.brighton.ac.uk/13364/>.
- Atwell, N., & Atwell Merckell, A. (n.d.). *La zona di lettura* (A. Nesti, Trad.). In QdR 15. Loescher. (Traduzione dell'opera originale *The Reading Zone*).
- Bandini Buti, L. (2013). *Design for All*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Baratta, A., Conti, C., & Tatano, V. (2019). *Abitare inclusivo. Studi, ricerche e sperimentazioni*. In A. Baratta, C. Conti, & V. Tatano (Eds.), *Abitare inclusivo. Il progetto per una vita autonoma e indipendente*. Conegliano: Anteferma, pp. 14–17.
- Bendixen, K., & Benktzon, M. (2015). *Design for All in Scandinavia: A strong concept*. *Applied Ergonomics*, 46 (Part B), pp. 248–257. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2013.03.002>.
- Bianchini, F., & Ghilardi, L. (2007). *Culture-led urban regeneration and cultural diversity: Lessons from Liverpool 2008*. *International Journal of Cultural Policy*, 13(2), pp. 149–164.
- Bosco, A., Gasparotto, S., & Formia, E. (2021). *Future-Centred Design Education: Projects and perspectives for future challenges*. In A. Bosco & S. Gasparotto (Eds.), *Updating values. Perspectives on design education*. Macerata: Quodlibet, pp. 102–107.
- Brüning, B. (1987). *Fare filosofia con i bambini*. Bollettino della SFI, 132.
- Bundesministerium für Justiz. (2002, con aggiornamenti). *Behindertengleichstellungsgesetz (BGG): Gesetz zur Gleichstellung von*

- Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/>
- Cautela, C., Deserti, A., Rizzo, F., & Zurlo, F. (2014). *Design and innovation: How many ways?* Design Issues, 30(1), pp. 3–6. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00244.
- Celaschi, F., & Celi, M. (2015). *Advanced design as reframing practice: Ethical challenges and anticipation in design issues*. Futures, 71, pp. 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.12.010>.
- Celaschi, F., Vai, E., Gianfrate, V., & Mehmeti, L. (2020). *Urban stories design. Raccontare e visualizzare la città e i processi di trasformazione*. MD Journal, 10, pp. 224–235.
- Cellucci, C., & Di Sivo, M. (2023). *Spazi terapeutici di prossimità. Un approccio multiscalaro alla riabilitazione, prevenzione e benessere*. Pisa: Pisa University Press.
- Chambers, A. (n.d.). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri.
- Clarkson, P. J., & Coleman, R. (2015). *History of inclusive design in the UK*. Applied Ergonomics, 46, pp. 235–247. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2013.03.002>.
- Consiglio d'Europa. (2007). *Access to public spaces and amenities for people with disabilities*. Committee on Social Cohesion, Bruxelles.
- Conti, C., & Tatano, V. (2018). *Accessibilità, tra tecnologia e dimensione sociale*. In M. T. Lucarelli, E. Mussinelli, & L. Daglio (Eds.), *Progettare resiliente*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli, pp. 41–48.
- Cosentino, A. (1995). *La Philosophy for Children come progetto educativo*. In M. De Rose (a cura di), *Filosofia e ricerca didattica* (Quaderno N° 25). IRRSAE-Puglia.
- Dalla Mora, R. (2022). *Disabilità: La storia, il linguaggio, la condizione, la convenzione ONU*. Saonara: Il Prato.
- Danish Transport, Construction and Housing Authority. (2018). *Building Regulations BR18*. Copenhagen: Danish Government. <https://byggningsreglementet.dk>.
- De Kerckhove, D. (2011), *The Augmented Mind*. 40K BOOKS.

- Di Cara, F. (2004). *Le persone nei diversi tempi della vita e accessibilità delle città: La partecipazione degli abitanti alla ricerca della qualità urbana*. In F. Di Cara (Ed.), *Una città per tutte le età*. Firenze: Regione Toscana, pp. 28-34.
- Dicati, L. G., & Vaudagnotto, L. (n.d.). *Primi passi nella lettura e scrittura alla primaria con il WRW – Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per avviare il laboratorio di lettura e scrittura nei primi anni*. Erickson.
- Edwards, C. (2001). *Inclusion in regeneration: A place for disabled people?* *Urban Studies*, 38(1), pp. 267-286. <https://doi.org/10.1080/00420980123976>.
- Ente Italiano di Normazione (UNI). (Ultimi aggiornamenti). *Norme tecniche per l'accessibilità e l'inclusione negli ambienti costruiti* (es. UNI 11166, UNI 11010, UNI/PdR 24). Milano: UNI.
- European Commission (2014, 25 novembre). *Rome Declaration on Responsible Research and Innovation in Europe*. Commissione Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/node/7302>.
- Gaspari, J., Gianfrate, V., Ginocchini, G., & Bigi, M. (2020). *Accessibility as design tool: A comfortable environment through the public space*. *TECHNE – Journal of Technology for Architecture and Environment*, 19, pp. 223-231. <https://doi.org/10.13128/techne-7786>.
- Gasson, S. (2003). *Human-centered vs. user-centered approaches to information system design*. *The Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 5(2), pp. 29-46.
- Germanà, M. L. (2021). *Accessibilità e uso sostenibile del patrimonio architettonico: Superuser e baukultur per un rinnovamento metodologico*. In M. L. Germanà & R. Prescia (Eds.), *L'accessibilità nel patrimonio architettonico. Approcci ed esperienze tra tecnologia e restauro*. Conegliano: Anteferma, pp. 20-35.
- Giacomin, J. (2014). *What is human centred design?* *The Design Journal*, 17(4), pp. 606-623. <https://doi.org/10.2752/175630614X14056185480186>.
- Golinelli, E., & Minuto, S. (n.d.). *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del WRW*. Sanoma.
- Golinelli, E., & Minuto, S. (n.d.). *Al tuo fianco. Le consulenze e la valutazione nel Writing and Reading Workshop*. Sanoma.
- Griggio, M., & Semperlotti, L. (n.d.). *Scrittori e scrittrici in cammino alla primaria con il WRW – Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per consolidare il laboratorio di scrittura*. Erickson.
- ICF. (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

- Von Prondzinski, S., & Scapin, C. (2022). *ICF per tutti: Guida ICF per le famiglie con un linguaggio comprensibile per il dialogo con gli esperti*. Trento: Erickson.
- 66INDIRE. (n.d.). *Linee guida Outdoor Education – Versione 2.0*. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education>.
- Imrie, R., & Hall, P. (2001). *Inclusive design: Designing and developing accessible environments*. London: Spon Press.
- Kling, R. (1977). *The organizational context of user-centered software designs*. MIS Quarterly, 1(4), pp. 41-52. <https://doi.org/10.2307/248710>.
- Lauria, A. (2014). *Accessibilità come “sapere abilitante” per lo sviluppo umano: Il piano per l’accessibilità*. TECHNE – Journal of Technology for Architecture and Environment, 7, pp. 125-131. <https://doi.org/10.13128/Techne-14740>.
- Longo, D., & Gianfrate, V. (2017). *Urban micro-design. Tecnologie integrate, adattabilità e qualità degli spazi pubblici*. Milano: FrancoAngeli.
- Marasco, A., & Errichiello, L. (2014). *Open service innovation in smart cities: A framework for exploring innovation networks in the development of new city services*. Advanced Engineering Forum, 11, pp. 115-124. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AEF.11.115>.
- Marchi, M. (2016). *Design for Duchenne. Linee guida per il progetto di costruzione o ristrutturazione di abitazioni per famiglie Duchenne*. Milano: FrancoAngeli.
- Marchi, M. (2023). *Fiume e città. Metodologie partecipative per trasformazioni sociali e culturali di un territorio*. In M. De Santis, L. Marzi, S. Secchi, & N. Setola (Eds.), *Specie di spazi. Promuovere il benessere psico-fisico attraverso il progetto*. Conegliano: Anteferma Edizioni, pp. 344-351. <https://doi.org/10.57623/979-12-5953-089-9>
- Marchi, M. (2023). *Processi urbani e territoriali: tra benessere ambientale e design*. In M. De Santis, L. Marzi, S. Secchi, & N. Setola (Eds.), *Specie di spazi. Promuovere il benessere psico-fisico attraverso il progetto*. Conegliano: Anteferma Edizioni, pp. 300-309. <https://doi.org/10.57623/979-12-5953-089-9>.
- Marchi, M. (2024). *Beyond the rule. Development of a multi-criteria tool for designing and evaluating an inclusive context*. TECHNE – Journal of Technology for Architecture and Environment, 27, pp. 66-73. <https://doi.org/10.36253/techne-15109>.
- Marchi, M. (2025). *Il design della cura*. In E. Trivellini & M. Marchi (Eds.), *Riflessi. Progetti tra persone e contesti*. Ferrara: Media MD, pp. 25-44.
- Masseretti, M., & Schenetti, M. (n.d.). *The freedom to experiment: The skills of the child and the guiding role of the adult in active outdoor play*. Q-TI.

- Mikus, J., & Rieger, J. (2021). *Inclusive design as a market differentiator*. In I. Verma (Ed.), *Universal Design 2021: From special to mainstream solutions* (pp. 13–31). Amsterdam: IOS Press. <https://doi.org/10.3233/SHTI210372>.
- Mincoielli, G. (2008). *Design accessibile: Esperienze progettuali e didattiche sul tema del Design for All*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Mincoielli, G., & Marchi, M. (2020). *Inclusive participation design methodologies for digital cultural heritage*. In G. Di Bucchianico (Ed.), *Advances in Design for Inclusion*, Vol. 954, (pp. 271–281). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20444-0_26.
- Mincoielli, G., & Marchi, M. (2021). *Inclusive methodologies for carrying out complex scientific-industrial research*. *TECHNE – Journal of Technology for Architecture and Environment*, 21, pp. 265–275. <https://doi.org/10.13128/techno-9841>.
- Mincoielli, G., Giacobone, G. A., & Marchi, M. (2023). *Sustainable data-driven strategies and active well-being: A case study*. In E. Ciravegna et al. (Eds.), *Disrupting geographies in the design world* (pp. 532–543). Bologna: diid. <https://doi.org/10.30682/diiddsi23>.
- Mincoielli, G., Giacobone, G., & Marchi, M. (2022). *PLEINAIR project: Participatory methodologies to validate and integrate product concepts with young users*. In P. Di Bucchianico (Ed.), *Design for Inclusion*. AHFE (2022) International Conference (Vol. 45, pp. 45–53). AHFE International. <https://doi.org/10.54941/ahfe1001868>.
- Mincoielli, G., Marchi, M., Petrocchi, F., Imbesi, S., Boffi, L., & Giacobone, G. A. (2023). *Building resilient communities through co-design processes*. In *De-Sign: Environment Landscape City 2021. Venice Biennale Resilient Communities*. Conference proceedings (pp. 293–306). Roma: Aracne Editore. <https://doi.org/10.53136/979122180495925>.
- Ministero dei Lavori Pubblici (1989). *Decreto Ministeriale 14 giugno 1989, n. 236: Prescrizioni tecniche necessarie a garantire l'accessibilità, l'adattabilità e la visitabilità degli edifici privati e pubblici sovvenzionati e agevolati*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Poletti Riz, J. (n.d.). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Prestes Joly, M., Teixeira, J. G., Patrício, L., & Sangiorgi, D. (2019). *Leveraging service design as a multidisciplinary approach to service innovation*. *Journal of Service Management*, 30(6), pp. 681–715. <https://doi.org/10.1108/JOSM-07-2017-0178>.
- Reggio Emilia Città Senza Barriere (2025, febbraio). *SENZA BARRIERE / LA CITTÀ DI TUTTE LE PERSONE* [PDF]. Comune di

- Reggio Emilia. <https://www.cittasenzabarriere.re.it/wp-content/uploads/2025/02/SENZA-BARRIERE-LA-CITTA%CC%80-DI-TUTTE-LE-PERSONE.pdf>.
- Repubblica Italiana (1989). *Legge 9 gennaio 1989, n. 13: Disposizioni per favorire il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici privati*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Schenetti, M. (Ed.) (2022). *Didattica all'aperto: Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M., & Giunti, C. (2024). *Per una scuola in relazione con il mondo*. RicercaAzione, 16, pp. 37–53. <https://doi.org/10.32076/RA2024015>.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). *Promoting inclusive education through participatory design of outdoor learning spaces*. L'Integrazione Scolastica e Sociale, 22, pp. 6–24.
- Sendra, P., & Sennett, R. (2021). *Progettare il disordine: Idee per la città del XXI secolo* (D. Cavallini, Trad.). Milano: Corraini Edizioni.
- Striano, M. (1997). *Una didattica dei processi di pensiero: modelli teorici ed indirizzi operativi*. In V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*. Pensa Multimedia.
- Striano, M. (1997). *L'intervento sul pensiero nei processi di formazione*. In V. Sarracino (a cura di), *La formazione. Modelli ed esperienze*. Liguori.
- Suma, R. (1999). *I piccoli amici di Socrate*. 3° Circolo Didattico, Corigliano Calabro.
- UNICEF Italia. (n.d.). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>.
- Zallio, M., & Clarkson, P. J. (2021). *Inclusion, diversity, equity and accessibility in the built environment*. Building and Environment, 206, Article 108399. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.108399>.

Autori

Alessandro Balboni. Laureato in Giurisprudenza con una tesi in Diritto Penale Ambientale, è attuale Vicesindaco di Ferrara con deleghe, tra le altre, a Opere Pubbliche, Rigenerazione Urbana, Ambiente e Progetti Europei. Già tra i più giovani assessori d'Italia, è membro dell'Assemblea nazionale ANCI e della Commissione Urbanistica e Periferie. Ha promosso interventi di rigenerazione urbana, forestazione e innovazione sostenibile, aggiudicandosi oltre 30 milioni di fondi extracomunali per interventi sostenibili, innovazioni “data-driven”, favorendo il coinvolgimento della cittadinanza attraverso percorsi partecipativi e dialogo con i residenti.

Anna Baldoni. Ph.D. in Pedagogia Generale, è docente e Presidente dell'Associazione “Le Passeggiate di Agata APS”. Con una consolidata esperienza nel terzo settore, ha dedicato parte del suo percorso all'attività di ricerca sui diritti dell'infanzia e sull'educazione all'aperto. Per l'Associazione, promuove progetti di innovazione sociale finalizzati a sensibilizzare la comunità sul tema della disabilità e a favorire percorsi di autonomia e libertà per bambini e giovani.

Stefania Bertolini. PhD in Environmental Education 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 Educazione alla sostenibilità del CTR Educazione alla sostenibilità e Reporting ambientale di Arpae della Regione Emilia-Romagna.

Elisa Corridoni. Professionista della comunicazione e fondatrice di Flows Comunicazione. Da anni affianca enti del terzo settore, associazioni, istituzioni e imprese nella costruzione di strategie narrative e percorsi di comunicazione orientati alle persone. Dopo aver abbandonato la strada della giurisprudenza, ha scelto quella delle parole, aiutando organizzazioni e progetti a raccontarsi in modo chiaro, efficace e autentico. Ama i giochi di società, i calzini colorati e spaiati e considera il sarcasmo una competenza trasversale sottovalutata.

Eva Mazzanti. Insegnante, formatrice e studiosa di neuropedagogia. Da oltre vent'anni anni accompagna bambini/e, ragazzi/e e adulti nella scoperta di un apprendimento "Ri-umanizzato", dove interazioni, emozioni e movimento diventano strumenti di crescita e possibilità.

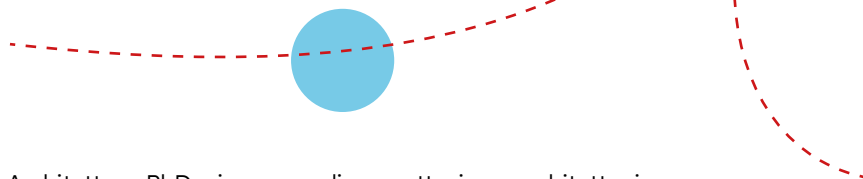
Anna Tataranni. Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo "Giovoni" di Ferrara. Dottore di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", svolge attività di ricerca sui temi dell'educazione interculturale, della cittadinanza globale, dell'innovazione didattica e del Service Learning. È autrice di contributi scientifici e progetti di ricerca dedicati alla promozione di una scuola inclusiva, partecipativa e orientata alla formazione integrale della persona



giugno 2026
Anteferma Open Books

Città sensibili nasce dall'idea che le città non debbano essere soltanto intelligenti o sostenibili, ma anche capaci di attivare processi di ascolto, inclusione e trasformazione collettiva. Riprendendo il concetto di "senseable city" di Carlo Ratti, il volume ne rilegge il significato in chiave civica e partecipativa: una città sensibile non è definita solo dai dati, ma dalla qualità delle relazioni e dalla capacità di coinvolgere attivamente le comunità.

Attraverso una riflessione interdisciplinare sul civic design e sui processi partecipativi, il libro indaga il progetto come infrastruttura sistemica capace di generare benessere sociale, culturale e ambientale. La prima parte sviluppa un quadro teorico sulla rigenerazione urbana inclusiva e sul rapporto tra spazio pubblico, comunità e welfare territoriale. La seconda parte presenta un'esperienza realizzata a Ferrara presso Istituto Comprensivo C. Govoni, dove scuole, cittadini e associazioni sperimentano pratiche di co-design e cittadinanza attiva attraverso un laboratorio urbano partecipato.



Michele Marchi. Architetto e PhD, si occupa di progettazione architettonica e civic design con particolare attenzione ai temi dell'inclusività, del benessere ambientale e della qualità dello spazio pubblico/privato. Già *research fellow* presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Ferrara, integra metodologie di Human-Centered Design, Design for All e co-design in progetti di ricerca, sperimentazione partecipativa e didattica, promuovendo un approccio progettuale orientato all'innovazione sociale e alla valorizzazione della diversità.