

1

Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi

Questo primo capitolo introduce una lettura della città come contesto da osservare con una molteplicità di sguardi, da cui trarre spunti e ispirazioni. L'obiettivo è tracciare una cornice introduttiva, un humus generativo, in cui sono maturate quelle teorie e esperienze che hanno interpretato la permeabilità tra scuola e città in senso spaziale. Le tematiche relative a percezione, gioco, partecipazione, inclusività e fruibilità dello spazio urbano non vengono esplorate in dettaglio, ma restano elementi di sfondo che sostengono una riflessione mirata alla relazione tra scuola e città, in un'ottica di permeabilità tra questi due ambiti.

Nei capitoli successivi, questa interazione si concretizzerà nell'idea che le aree di prossimità delle scuole così come gli spazi scolastici aperti, oltre a rispecchiare il dinamismo della città, possano diventarne parte attiva, assumendo un ruolo cardine nei processi di rigenerazione sociale ed ecologica dei quartieri. La relazione tra scuola e città non sarà indagata come una semplice coesistenza di due ambienti, ma come un dialogo reciproco e trasformativo, in cui la scuola, agendo da catalizzatore urbano, esplora le proprie potenzialità per attivare il contesto circostante e creare un rinnovato spazio pubblico capace di integrare tanto l'essenza

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Benedetta Masiani, *Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.04, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 19-65, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

della scuola quanto quella della città. Questo capitolo rappresenta quindi una tappa preliminare, che accompagna il lettore nella comprensione della relazione scuola-città nella sua complessità.

1.1 La città percepita: spazio, corpo e apprendimento esperienziale

L'educazione dovrebbe insegnare la comprensione umana e il senso del mondo, aprendoci alla complessità del reale e mettendoci in relazione con l'ambiente.

Educare è unire, non separare; è apprendere a vivere nel mondo e a convivere con gli altri
(Morin, 2000, p.15)

La città, con le sue molteplici funzioni e significati, è un complesso organismo vivente che modella ed è modellata dalle esperienze umane che in essa si compiono; oltre alle sue caratteristiche fisiche, la città è intrisa di percezioni e interazioni che riflettono la complessità della società e della cultura di ogni tempo. Questo continuo scambio tra l'ambiente urbano e l'esperienza umana si rivela particolarmente significativo se consideriamo il ruolo della città come ambiente di apprendimento. La città, infatti, non costituisce lo scenario passivo della vita e della società che qui si rende manifesta, ma si configura come soggetto e contesto attivo, in cui la conoscenza si sviluppa e prende forma attraverso l'interazione tra gli individui e lo spazio.

In questa lettura, l'umanità ha da sempre creato occasioni di educazione, formazione e apprendimento, sia in modo consapevole che involontario, all'interno di quello che Covato definisce un "labirinto pedagogico" (Covato, 2007) in cui "programmazione e casualità, formalità e informalità, risultano inseparabili" (Cantatore, 2019, p. 11). Questo concetto evidenzia come le pratiche educative siano state influenzate e modellate dagli spazi materiali che circondano l'essere umano, interpretati come luoghi dell'educazione.

Andando oltre la semplice concezione di città come *urbs*, uno spazio costruito, la riflessione si amplia ponendo maggior attenzione alla *civitas* come luogo di relazioni, pratiche sociali ed economiche, in cui "spazialità e ritmi dei processi di creazione del valore si combinano con la vita cittadina e con la produzione di nuove forme di socialità" (Venturi &

Rago, 2017, p. 6). Questo passaggio suggerisce che la città, intesa come comunità vivente, non solo ospita, ma favorisce attivamente processi educativi e di creazione sociale.

L'idea secondo cui l'educazione, legata al concetto di conoscenza, nasce dall'interazione tra soggetto e mondo è stata sviluppata ampiamente in ambito filosofico nel corso del XX secolo, in particolare dagli studi sulla fenomenologia e sulla prossemica, che affrontano la questione a partire dalla percezione dei sensi in relazione alla conformazione dello spazio. Questi approcci emergono come strumenti potenti per comprendere come la città costituisca un dispositivo per l'apprendimento, mettendo in evidenza il ruolo fondamentale della percezione e della comunicazione non verbale nella costruzione della conoscenza.

La fenomenologia, attraverso i contributi di grandi pensatori, come Martin Heidegger, Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty tra gli altri, invita a esplorare l'esperienza soggettiva delle persone nello spazio, concentrandosi sul modo in cui percepiscono, interpretano e abitano l'ambiente. Heidegger, nel suo capolavoro *Essere e Tempo* (Heidegger, 1927), discute come il *Dasein*¹ o l'essere-nel-mondo e la percezione spaziale influenzino il nostro modo di esistere e comprendere la realtà; Husserl, attraverso l'introduzione del concetto di *Lebenswelt*² o "mondo della vita" (Husserl, 1936), sottolinea l'importanza dell'esperienza vissuta nel quotidiano come base per la conoscenza e la comprensione del mondo; Merleau-Ponty, con il testo *Fenomenologia della percezione* (Merleau-Ponty, 1945), approfondisce il ruolo del corpo e dei sensi nell'interazione con lo spazio, sostenendo che il corpo è il mezzo primario attraverso cui esperiamo il mondo:

Io non sono nello spazio e nel tempo, non penso lo spazio e il tempo: inserisco allo spazio e al tempo, il mio corpo si applica a essi e li abbraccia
(Merleau-Ponty, 1945, it. 2018, p.195)

La connessione tra dimensione corporea e dimensione spaziale riveste un ruolo cruciale in particolare nello sviluppo dell'infanzia e, più in generale, nella crescita degli individui. Comprendere come questi legami si formino fin dalle prime fasi della vita è essenziale per cogliere il rapporto

1 Da-sein, termine tedesco che unisce le parole "essere" e "lì". Heidegger utilizza questo termine per indicare l'esperienza concreta e individuale di essere nel mondo.

2 Lebenswelt dal tedesco "Leben" e "Welt" rispettivamente vita e mondo. Il Lebenswelt identifica il mondo prima di ogni riflessione scientifica o filosofica, il mondo dell'esperienza vissuta, soggettiva, immediata e quotidiana.

profondo tra identità e ambiente circostante. Il processo di costruzione della propria identità è composto sia da fattori intrinseci, strettamente connessi con la sfera cognitiva e sensoriale, che da fattori estrinseci o ambientali: tra i fattori ambientali, la psicologia ambientale evidenzia il grado di attaccamento a spazi che, caricati di significato attraverso l'esperienza vissuta, diventano parte integrante di questo processo di crescita portando all'introduzione del concetto di "luogo" (Tuan, 1977; Cresswell, 2004; Magnaghi, 2010; Muntañola, 2012). Questa relazione intrinseca tra la corporeità e la spazialità permette di decifrare aspetti sull'evoluzione dell'essere e di comprendere i comportamenti spaziali che accompagnano lo sviluppo cognitivo man mano che l'individuo cresce. In effetti, la dimensione del "luogo" inizia a formarsi fin dalle prime fasi, quando il bambino si avvia alla fase di esplorazione, attraverso i primi movimenti autonomi. La città, come supporto di vari luoghi dialoganti, gioca un ruolo fondamentale in questa fase: quando il bambino inizia a riconoscere gli spazi come propri e a conferirgli significato attraverso l'apprendimento esperienziale, comincia a stabilire relazioni con gli "altri" luoghi, diversi da quelli della sua esperienza quotidiana.

Come affermato da Heidegger l'esistenza dell'uomo nasce dall'abitare (Heidegger, 1951); questo è vero fin dal momento della nascita e non solo, già nel grembo materno l'esperienza dell'abitare inizia e si realizza. L'esistenza dell'essere umano si radica nel suo essere in uno spazio, il "dimorare-lì", che rappresenta una relazione inscindibile tra l'essenza dell'essere e lo spazio come contenitore dell'esperienza umana. Questo modo di "essere del mondo" che Heidegger descrive come tratto fondamentale dell'esistenza (Heidegger, 1927) non può essere separato dall'abitare, è sempre spaziale e deve trovarsi sempre in un mondo per poter essere compreso. Seguendo questa logica, l'infanzia è dunque il primo anello per comprendere la relazione spaziale umana, poiché è da questo momento che si iniziano a stabilire i legami che collocano e danno un senso alla vita.

Rileggendo la prospettiva introdotta dal filosofo tedesco, si introduce il concetto di educazione al fine di aprire una riflessione critica sulle forme esperienziali in cui l'io si relaziona con il mondo superando l'idea di un apprendimento limitato alla trasmissione di informazioni o conoscenze. L'educazione è intesa come processo che incoraggia gli individui, fin dalla fase dell'infanzia, a sviluppare una consapevolezza più profonda di sé, dei propri valori e del contesto in cui vivono. Il processo di conoscenza che si articola nella città, guarda all'educazione come un

fenomeno strettamente relazionato con l'intenzione, elemento su cui si basa l'esperienza, come sostenuto dagli studi fenomenologici di Husserl (Husserl, 1931). In questo senso il progetto della città letto come prodotto intenzionale concorre a coadiuvare il processo educativo configurandosi come un ambiente ricco di significato in grado di favorire la vitalità e le relazioni umane. Questa teoria non deve essere interpretata come promozione di un rigido determinismo ma in sinergico dialogo con l'approccio del non-progetto, che riconosce il carattere mutevole della città e dà spazio e valore alle pratiche spontanee e di appropriazione dei luoghi da parte delle comunità in relazione alle esigenze mutevoli e agli usi creativi. Numerosi studi sull'uso dello spazio pubblico portati avanti a partire dagli anni '60 (Lynch, 1960; Jacobs, 1961; Gehl, 1971; Alexander, 1977; Whyte, 1980), forniscono infatti un esempio tangibile di come gli spazi urbani che consentono una varietà di usi spontanei diventino vitali centri di attività sociale e comunitaria. Questi spazi dinamici, disordinati e multifunzionali contribuiscono in modo significativo alla creazione di una città in cui le interazioni umane e le dinamiche di apprendimento informale svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione della comunità (Sennet & Sendra, 2020).

Particolarmente rilevante diviene includere il punto di vista dei bambini ai quali il filosofo Merleau Ponty riconosce "una tacita adesione al mondo" una capacità innata di relazionarsi con le cose che si manifesta attraverso la loro esperienza percettiva e intersoggettiva, caratterizzata da spontaneità e stupore. L'infanzia e l'età adulta, secondo il filosofo francese, vanno considerate non come fasi distinte e in successione lineare, ma come modulazioni di un'unica trama esistenziale contraddistinta da anticipazioni e regressioni: l'«essere-bambino» stabilisce una relazione diretta con le cose, l'essere-adulto invece una relazione mediata (Merleau Ponty, 1960). In questo senso il bambino detiene una prospettiva privilegiata sulla comprensione dello spazio entrando in una connessione diretta con i luoghi.

Parallelamente gli studi sulla prossemica portati avanti da importanti antropologi e sociologi come Edward T. Hall, Erving Goffman e Edward Sapir tra gli altri, ci portano a indagare come gli individui utilizzino lo spazio e la comunicazione non verbale per interagire tra loro nello spazio pubblico. Hall analizza come l'uso dello spazio, le distanze interpersonali, la disposizione e la configurazione dell'ambiente urbano costituiscano delle variabili che influenzano i comportamenti e le interazioni sociali e, di conseguenza, l'apprendimento. L'antropologo statunitense, nel noto

testo “La dimensione nascosta” (Hall, 1966), esplora come le diverse culture percepiscano e utilizzino lo spazio in modi unici, contribuendo alla costruzione di significati e conoscenze diverse. Il sociologo canadese Erving Goffman, con il suo lavoro su *La vita quotidiana come rappresentazione* (Goffmann, 1959), esamina come gli individui utilizzino lo spazio nelle interazioni sociali, sottolineando l'importanza delle “frontiere” spaziali e dei territori personali nel facilitare o ostacolare la comunicazione. Ancora, l'etnologo e antropologo statunitense Edward Sapir, nel suo studio sulla relazione tra linguaggio e cultura, osserva che le modalità con cui le persone organizzano e utilizzano lo spazio riflettono e influenzano i modelli culturali di pensiero e comportamento (Sapir, 1921).

I luoghi dunque ci condizionano, il tempo e la qualità del tempo che passiamo nello spazio urbano ci formano, la relazione tra lo spazio pubblico e le modalità di interazione tra gli individui costituisce una soggettività nell'approcciarsi alla città che trova le sue origini in precisi processi percettivi (Saragosa, 2016). Il valore dell'esperienza gioca un ruolo cruciale in questo processo evolutivo, come affermato dagli psicologi Jerome Bruner e David Olson:

La comprensione dello spazio è anzitutto esperienziale, quindi cognitivo-intellettuale, infine culturale poiché messa in codice (Bruner, Olson, 1982).

Gli autori sottolineano che la percezione e l'interazione con lo spazio pubblico non sono solo atti sensoriali, ma processi che coinvolgono anche l'intelletto e la cultura. Bruner enfatizza l'importanza delle strutture narrative e della costruzione di significato attraverso l'esperienza (Bruner, 1990), mentre Olson approfondisce come la cognizione sia influenzata dai contesti culturali (Olson, 1994). Pertanto, l'ambiente urbano non solo modella le nostre percezioni immediate, ma influisce anche sulle nostre capacità cognitive e sulle modalità culturali di interpretazione e interazione.

C'è quindi una componente legata all'interpretazione dello spazio che nasce in primis da una lettura diretta, esperienziale, di natura prevalentemente percettiva, che è successivamente mediata da una componente culturale. Le differenze culturali influenzano la percezione e l'utilizzo dello spazio all'interno di un determinato gruppo sociale (Hall, 1966) e di conseguenza anche la componente educante plasma ed è plasmata dalle persone e dalle loro interazioni. Educazione e cultura entrano quindi a far parte di uno stesso processo, coadiuvato dalle caratteristi-

che sia fisiche che semantiche dello spazio, fino ad arrivare ad una sua reinterpretazione in chiave originale veicolata dall'esperienza. Esperienza nel senso pieno della sua espressione, con il coinvolgimento sia dei sensi in tutte le loro dimensioni, "gli occhi della pelle" di cui parla il teorico contemporaneo Juhani Pallasmaa nel testo omonimo (Pallasmaa, 2007), che della personalità individuale composta da sensibilità, emozioni, intuizioni, immaginazione, intelligenza così da generare un comportamento appassionato, caratterizzato dal desiderio e dalla partecipazione affettiva profonda, che non può che comportare introiezione di conoscenza e competenza (Bion, 1990).

Da un punto di vista prossemico i bambini manifestano un atteggiamento radicalmente diverso rispetto agli adulti nel rapportarsi con gli altri e con il mondo, come evidenziato dagli studi di Matthews e Limb è diverso il significato che viene dato dai bambini alle diverse parti della città, sono diverse le emozioni che i luoghi trasmettono così come le preferenze, le percezioni, le relazioni con il paesaggio e l'ambiente. Questa differenza di percezione sottolinea l'importanza di considerare le varie esperienze, percezioni e interpretazioni nello sviluppo della città come occasione di apprendimento collettivo:

Even when the same environment affects children and adults, their interpretation and evaluation of these places are not likely to be the same. Young people and adults often differ in how they see, feel about and react to a landscape and their views on environmental planning are unlikely to coincide³ (Matthews e Limb, 1999, p.66)

Affrontare il complesso rapporto tra educazione e città attingendo agli studi sulla fenomenologia e la prossemica ci offre una visione più completa dell'esperienza umana negli spazi pubblici e del potenziale educativo proprio dell'ambiente urbano. Se da una parte l'analisi fenomenologica e prossemica degli spazi della città invita a guardare oltre le caratteristiche fisiche dell'ambiente urbano e a esplorare la ricchezza delle esperienze umane che qui si svolgono; dall'altra riconoscere il potenziale educativo dei luoghi offre l'opportunità di creare città più inclusive, partecipate e accoglienti per tutti. Questi approcci sottolineano come le esperienze sensoriali ed emotive plasmino la nostra relazione

3 Anche quando lo stesso ambiente influenza bambini e adulti, la loro interpretazione e valutazione di questi luoghi non è probabile che sia la stessa. I giovani e gli adulti spesso differiscono nel modo in cui vedono, sentono e reagiscono a un paesaggio, e le loro opinioni sulla pianificazione ambientale difficilmente coincidono (Trad. ita a cura dell'autrice).

con la città e in qualche modo educino il nostro modo di esplorare, fruire e partecipare alla vita della comunità. La città diventa quindi un ambiente educativo dinamico, dove l'esperienza corporea e la comunicazione non verbale giocano un ruolo cruciale nella formazione della conoscenza e nella comprensione del mondo.

1.2 La città educante: lo spazio pubblico come soggetto pedagogico

*Chi si occupa di città si occupa di educazione, in tanti modi.
Perché il lavoro del pianificatore è anche quello dell'educatore [...] Perché l'urbanistica, disegnando il futuro della città, "educa alla speranza". Perché i processi di co-progettazione e co-creazione con i quali si costruiscono le decisioni urbane sono processi di mutuo apprendimento
(Costa, 2022)*

L'educazione è la chiave per la crescita e lo sviluppo di una società, attraverso l'educazione trasmettiamo valori, sviluppiamo competenze e prepariamo le nuove generazioni a essere cittadini consapevoli e attivi. Stabilire una connessione tra "città" e "educazione", significa riconoscere l'interdipendenza tra i processi educativi e lo sviluppo urbano e comunitario. La città si configura come uno spazio dinamico in cui si costruiscono e si consolidano le relazioni sociali e il sapere collettivo e dove i fenomeni educativi giocano un ruolo cruciale, poiché favoriscono lo sviluppo personale e collettivo, l'acquisizione di conoscenze e l'apprendimento di valori fondamentali per la convivenza civile e democratica.

L'educazione, infatti, non è qualcosa da associare e limitare esclusivamente allo spazio formale della scuola, come già intuito e sperimentato da Patrick Geddes all'inizio del '900 (Ciacci, 2021, Ferraro, 1998); essa permea e si realizza nei luoghi della vita quotidiana, nelle piazze, nelle strade, nei giardini, in tutti quegli spazi di incontro e relazione che articolano e animano le nostre città. Lo spazio pubblico rappresenta un terreno fertile per lo scambio di conoscenza e l'apprendimento informale che nasce a partire dalla condivisione fisica e esperienziale dei suoi fruitori. Gli spazi pubblici aperti costituiscono uno scenario favorevole per acquisire nuove prospettive, sviluppare competenze sociali e partecipare attivamente alla vita della comunità (McLuhan, 1984; Carr et al., 1992).

Educazione e spazio pubblico si alimentano reciprocamente, creando un ambiente in cui la conoscenza e la partecipazione si intrecciano per poter apprendere e sperimentare l'essere cittadino e la cura del bene comune. In questo quadro lo spazio si configura come educatore attivo sul quale l'essere umano adulto e bambino, può intervenire innescando una trasformazione, parte del processo educativo, dal carattere temporaneo o duraturo, fisico o semantico, a seconda della capacità intrinseca dello spazio di assorbire una mutazione e della natura dell'azione, spontanea o meno, a esso direzionata. Il processo educativo può nascere e alimentarsi in risposta a sollecitazioni offerte dalla città, secondo l'idea di un apprendimento basato sulla partecipazione attiva del soggetto arricchito da una componente creativa e ludica più o meno esplicitata. Le interazioni che si innescano tra soggetto e oggetto, cittadino e città moltiplicano, riducono o stravolgono il sistema di regole che lo spazio porta con sé, in ragione delle suggestioni che provengono dall'apporto interpretativo di chi lo vive e con esso interagisce. Scrive il filosofo e pedagogista contemporaneo Mario Gennari:

lo spazio è leggibile principalmente quale oggetto pedagogico, pertanto utilizzabile didatticamente, anche se può disporsi, successivamente, ad investire ruoli che potremmo definire "attoriali", in cui esso è leggibile non solo nella sua essenza di tema educazionale, ma soprattutto quale soggetto pedagogico, attivatore cioè di percorsi formativi autonomi (Gennari, 1997, p. 51).

È possibile quindi affermare che lo spazio, e in questo caso lo spazio pubblico, a seconda delle sue caratteristiche, possa assumere la funzione di educatore non umano, comportandosi cioè come soggetto attivo rispetto ai suoi fruitori in grado di innescare e coadiuvare l'azione educativa che in esso si compie in maniera non necessariamente intenzionale. Come dimostrano numerosi studi e pratiche sul campo, lo spazio non è semplicemente uno sfondo passivo, ma un vero e proprio mediatore pedagogico, il "terzo maestro" di cui parla Loris Malaguzzi, in grado di influenzare profondamente l'apprendimento e le relazioni sociali. In tale prospettiva, lo spazio pubblico emerge come un potenziale catalizzatore per promuovere una cittadinanza attiva e, conseguentemente, una città educante. Esso diventa un luogo in cui si intrecciano esperienze di partecipazione, co-costruzione di conoscenza e consolidamento del senso di appartenenza, offrendo opportunità per pratiche di apprendimento informale che incoraggiano il coinvolgimento e la responsabilizzazione dei cittadini.

La letteratura scientifica offre un ampio e autorevole corpus di teorie e contributi sull'importanza dell'ambiente fisico e sociale nel processo educativo, abbracciando sia il campo della pedagogia che degli studi urbani. In ambito pedagogico, durante il XX secolo, numerosi studiosi hanno elaborato teorie per comprendere l'impatto dell'ambiente sullo sviluppo infantile sottolineando l'importanza di contesti di apprendimento attivi che mettano il bambino al centro del processo educativo, valorizzando l'interazione con lo spazio fisico e sociale.

Tra i contributi più rilevanti sul tema si rimanda al pensiero di John Dewey, considerato uno dei fondatori della pedagogia moderna, che con il suo testo cardine "il mio credo pedagogico" (Dewey, 2022, prima ed. 1897) mette in luce tra i vari "credo" il ruolo centrale dell'esperienza pratica come fonte di apprendimento in contrapposizione con il modello della scuola tradizionale basato sul nozionismo. Poco più tardi Rudolf Steiner, con la sua pedagogia Waldorf, promuove un approccio olistico all'apprendimento, in cui l'ambiente integra creatività, attività manuali e dimensioni spirituali, favorendo lo sviluppo armonico dell'individuo (Steiner, 2013, prima ed. 1907). Parallelamente Maria Montessori sviluppa un metodo educativo basato sull'autoapprendimento e l'autonomia del bambino, enfatizzando la preparazione dell'ambiente come stimolo per l'esplorazione e l'indipendenza (Montessori, 2017, prima ed. 1936). Negli stessi anni, Jean Piaget, nei suoi studi sullo sviluppo cognitivo, pone l'accento sull'importanza dell'interazione con l'ambiente fisico e sociale, sostenendo che lo sviluppo cognitivo avviene attraverso un continuo confronto tra ciò che il bambino conosce e le nuove esperienze che incontra nel suo quotidiano (Piaget, 1970, prima ed. 1937). Quest'ultima visione verrà duramente criticata da autori come Célestin Freinet, poiché considerata eccessivamente centrata su stadi di sviluppo predefiniti e sull'individualità del processo cognitivo, trascurando la dimensione collettiva e cooperativa dell'apprendimento e il ruolo del contesto sociale nella costruzione della conoscenza (Freinet, 1996, prima ed. 1964). Infine, Lev Vygotskij, con la teoria dello sviluppo socio-culturale, evidenzia come l'apprendimento e lo sviluppo siano mediati dalle interazioni sociali e culturali, ponendo l'accento sul ruolo dell'ambiente come spazio di mediazione e di costruzione condivisa del sapere (Vygotskij, 1990, prima ed. 1934).

Queste teorie vengono arricchite dai contributi delle esperienze pedagogiche radicali sviluppate a partire dagli anni '60 e '70 nei quali emerge un approccio socialmente impegnato della pedagogia che si

configura come vera e propria pratica di produzione critica dello spazio (Ford, 2019; Allen, 2018; McFarlane, 2018; Crobe, 2022). In questo contesto si colloca la pedagogia dell'autonomia di Paulo Freire che nel suo famoso testo "Pedagogia degli oppressi" (Freire, 2020, prima ed. 1968), introduce un nuovo paradigma educativo basato sul concetto di educazione come pratica della libertà, emancipazione e trasformazione sociale. Ispirandosi al pensiero di Gramsci, Freire invita a concepire la prassi educativa come una lettura politica e critica della realtà, rivendicando il ruolo dell'educazione come strumento di cambiamento sociale (Freire, 2020, prima ed. 1968). Parallelamente Ivan Illich propone un'educazione che sfida la logica produttivistica delle istituzioni, immaginando l'apprendimento come una costante interazione tra individui e comunità (Illich, 2005, prima ed. 1971). Il suo pensiero si fonda sull'idea di "descolarizzare la società" che dà nome al suo testo cardine, promuovendo forme di apprendimento libero e non istituzionalizzato. Un contributo significativo a questa visione è offerto anche da Danilo Dolci, in Sicilia, con il Centro per la Piena Occupazione e il Centro di Formazione per la Pianificazione Organica di Trappeto, che sviluppa un approccio maieutico reciproco, dove l'esplorazione e l'intuizione degli individui diventano strumenti di pianificazione collettiva. Dolci concepiva la pianificazione come un gesto partecipativo e creativo, una chiave di auto-emancipazione dai sistemi di dominio, per la costruzione di un "mondo nuovo", dove nascono nuovi uomini, nuovi gruppi e nuove pratiche di co-pianificazione (Dolci, 2007, prima ed. 1964). A questi contributi si aggiunge più recentemente quello di Bell Hooks, che nel suo testo "Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom" attraverso un pensiero decoloniale e femminista, esplora il ruolo dell'educazione critica come mezzo per superare la marginalizzazione e l'oppressione, promuovendo un apprendimento basato sulla libertà, la partecipazione e l'inclusione (Hooks, 1994).

I contributi e gli approcci citati condividono un'attitudine comune in linea con le idee introdotte da Thomas S. Kuhn secondo cui la decostruzione del paradigma dominante porta a cambi rivoluzionari e svolte culturali (Kuhn, 2012, prima ed. 1962); in questa lettura la messa in discussione dei luoghi e dei modelli consolidati di educazione porta a potenziare lo spazio della relazione su cui si basa ogni percorso educativo.

Da una parte si guarda all'ambiente come a un soggetto attivo nella costruzione delle competenze e nell'emancipazione dell'individuo riconoscendo che, oltre agli aspetti psicologici, anche le caratteristiche fisiche

e socioculturali del contesto esercitano un'influenza rilevante sullo sviluppo dei bambini, contribuendo a formare una visione olistica dell'ambiente educativo; dall'altra si evidenzia come l'educazione non sia solo trasmissione di conoscenze, ma un processo politico, critico e spaziale, che agisce sulla realtà per trasformarla.

Parallelamente, nel campo degli studi urbani, alcuni autori indagano il ruolo dello spazio pubblico come elemento centrale per favorire l'interazione sociale e l'apprendimento informale. Jane Jacobs, nel suo testo fondamentale *Vita e morte delle grandi città* (Jacobs, 2009, prima ed. 1961), critica la pianificazione urbana tradizionale e mette in risalto l'importanza della diversità e della vitalità dei quartieri, evidenziando come spazi urbani ricchi e dinamici possano promuovere relazioni sociali significative e costruire un forte senso di comunità. Kevin Lynch, nel suo influente libro *L'immagine della città* (Lynch, 2014, prima ed. 1960), introduce il concetto di "leggibilità" urbana, dimostrando come l'organizzazione e la struttura visiva delle città influenzino l'orientamento, la percezione e il senso di appartenenza degli abitanti. William H. Whyte, con il suo lavoro pionieristico *La vita sociale degli spazi urbani piccoli* (Whyte, 2020, prima ed. 1980), analizza il comportamento delle persone negli spazi pubblici, dimostrando come caratteristiche fisiche ben progettate possano incoraggiare l'inclusione, la socialità e la coesione sociale. Richard Sennett, attraverso opere come *La coscienza dell'occhio* (Sennett, 2002, prima ed. 1990), esplora l'importanza della "città aperta", in cui l'interazione con la diversità e il confronto con l'altro divengono occasioni di apprendimento e di crescita personale e collettiva. Infine, Setha Low, nel suo testo *On the Plaza: The Politics of Public Space and Culture* (Low, 2005), approfondisce il legame tra spazio pubblico, identità culturale e dinamiche di potere, evidenziando come lo spazio influisca sulla costruzione sociale dell'inclusione e sul consolidamento dei legami comunitari.

Questa intersezione tra pedagogia e urbanistica apre prospettive innovative per ripensare l'ambiente urbano come un vero e proprio soggetto pedagogico, potente mediatore sociale e culturale, capace di generare dinamiche di apprendimento attivo e promuovere pratiche di coesione sociale. Si va così delineando e caratterizzando il concetto di una città educante (Goodman, 1942; Ward, 1978; Tonucci, 1996; Mottana & Campagnoli, 2017), in cui l'ambiente urbano stesso, configurato come luogo dinamico e inclusivo, diventa parte integrante del processo educativo, fornendo esperienze significative e occasioni per una connessione più autentica con lo spazio circostante.

È nella città che il bambino comprende la relazione esistente tra gli spazi interni ed esterni, il pubblico e il privato, gli altri soggetti e le interazioni sociali, e, man mano che si afferma come un soggetto urbano, inizia a integrare i diversi luoghi significativi nella sua esperienza e a stabilire relazioni con e tra essi.

La città educante, quindi è un contesto in cui l'intera esperienza quotidiana può essere permeata da opportunità di apprendimento e sviluppo personale. È spazio di convivenza e scenario in cui tutto accade; da una parte produce comportamenti e, dall'altra, agisce come specchio di quanto prodotto. È intesa come un corpo collettivo che contiene le interazioni sociali, gli apprendimenti, i conflitti e i flussi; in essa si svelano quei luoghi che la rendono uno spazio vivo, capace di trasformare anche la più piccola delle esistenze, contribuendo così a coltivare una comprensione più profonda dell'essere e dell'abitare nel mondo (Frabboni & Montanari, 2006).

Si può dunque affermare che la città educante sia un sistema che presenta una duplice natura: da un lato, è statica e regolata, e dall'altro, dinamica e regolabile. È statica e regolata poiché risponde a precise scelte progettuali, espressione di codici culturali che la formano e la governano, strutturando l'ambiente urbano in modo tale da creare uno spazio organizzato e coerente. Tuttavia, è anche dinamica e regolabile, in quanto capace di adattarsi e trasformarsi radicalmente in funzione di nuovi usi e esigenze emergenti.

In questo contesto, il concetto di comunità educante diventa centrale (Capogna, 2014; Del Gottardo, 2016). La città educante non è solo un insieme di infrastrutture e spazi, ma è animata da una comunità che partecipa attivamente al processo di formazione collettivo. La comunità educante è composta da cittadini, istituzioni, associazioni e organizzazioni che collaborano per promuovere la crescita e lo sviluppo di tutti i membri della società contribuendo alla creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento continuo e reciproco, dove ogni interazione può essere un'opportunità educativa. Il dinamismo della città educante è quindi strettamente legato alla vitalità della sua comunità, la quale, con la sua capacità di adattarsi e rispondere alle nuove sfide, rinnova continuamente il significato e la funzione educativa dello spazio urbano. La città educante, insieme alla comunità che la anima, diventa così un laboratorio di crescita e sviluppo, in cui l'educazione è vista come un processo collettivo e inclusivo, in costante evoluzione.

1.3 La città giocata: il ruolo delle pratiche ludiche nell'ambiente urbano

Ha poco senso cercare di immaginare in che modo giocheranno i bambini nei nostri progetti presenti e futuri: i bambini continueranno a interpretarlo a modo loro. Il fatto è che le strade, la pompa di benzina, le scalinate delle palazzine, cioè tutto quello che offre la nostra comunità urbana, è parte dell'habitat naturale del bambino. Il nostro problema non è progettare strade, pompe di benzina, palazzine o negozi destinati ai loro giochi, ma educare la società ad accettare i bambini sulle basi della partecipazione (Ward, 2000, p.83).

La presenza del gioco negli spazi urbani ha radici storiche e teoriche che si intrecciano con l'evoluzione della cultura e della società. Nella città preindustriale, le pratiche ludiche sono accolte in modo diffuso nelle strade, piazze e cortili, andando ad integrarsi e interagire in modo spontaneo con le altre attività e gli attori del quotidiano. Con il passare del tempo e l'insorgere della città industriale, a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, il gioco urbano comincia ad essere percepito come un elemento di disordine, difficilmente riconducibile e inquadrabile all'interno delle logiche funzionaliste del tempo, orientate all'efficienza e all'ottimizzazione della produttività.

Classificato come fattore di disturbo, non-produttivo ma anche motivo di ostacolo per le altre attività, il gioco viene progressivamente escluso dalla città, attraverso l'introduzione di una serie di dispositivi discorsivi, materiali e spaziali che gli conferiscono sempre più un carattere circoscritto e segregato influenzando direttamente la presenza/assenza dei bambini nello spazio pubblico (Bozzo, 1995; Matthews & Limb, 1999).

A partire dalla fine del XIX secolo, con la crescente complessità della città moderna, l'avvento del traffico motorizzato e un'idea produttivista dell'esistenza, l'attività ludica, da sempre parte integrante della vita collettiva urbana, viene 'protetta' e relegata in zone specifiche (Tranter & Doyle 1996; Ferguson 2019), grazie all'invenzione di un nuovo paradigma spaziale rappresentato dall'introduzione delle cosiddette "aree

gioco⁴” (Loebach et al., 2020). Nel corso del ‘900 questa impostazione viene gradualmente messa in discussione investendo anche il mondo dell’architettura e dell’urbanistica, in coerenza con le evoluzioni delle discipline pedagogiche che promuovono una maggiore integrazione tra pratiche ludiche, infanzia e ambiente urbano (Woodyer, 2012).

Pensatori come Johan Huizinga, nel suo influente saggio *Homo Ludens* (Huizinga, 2002, prima ed. 1938), sostengono che “la cultura sorge in forma ludica”, evidenziando come il gioco rappresenti una delle modalità primarie attraverso cui gli individui comprendono il mondo e si costituiscono come esseri sociali. Questa concezione è successivamente arricchita dal contributo di altri studiosi, tra cui Roger Caillois, che negli anni ‘50 analizzano le diverse forme di gioco e il loro significato sociale, affermando che l’attività ludica non è solo intrattenimento, ma un’importante pratica culturale che riflette e amplifica le relazioni sociali (Caillois, 2000, prima ed. 1958). Su questa linea teorica si collocano i numerosi e noti interventi di Van Eyck tra il 1947 e il 1973 a Amsterdam, circa 700, volti ad includere i bambini nelle pratiche di uso della città, attraverso un sistema di spazi per il gioco, distribuiti nel territorio urbano come necessarie pause gioiose alla portata di tutti (Withagen & Caljouw, 2017). Van Eyck teorizza e traduce la poetica dello spazio “intermedio”, secondo cui la città è un artefatto composto di frammenti in cui il vuoto accede alle potenzialità relazionali, collocandosi *in mezzo alle cose* (Rossi, Zetti, 2018), negli spazi interclusi, su aree di risulta che diventano luoghi di sperimentazione e occasioni di educazione informale. La visione di Van Eyck si allinea con quella di Colin Ward, che nel suo testo cardine *The Child in the City* (Ward, 2000, prima ed. 1978) afferma che il fallimento di un ambiente urbano può essere misurato dalla sua incapacità di consentire il gioco ovunque. Ward sottolinea l’importanza per i bambini di crescere e sperimentare il gioco libero come strumento essenziale per imparare, attraverso l’esplorazione e l’interazione sociale, a interagire e abitare la città. Comprendere il ruolo dei luoghi con un alto livello di giocabilità è cruciale per valorizzare e orientare in senso educante il progetto dello spazio pubblico.

In questo quadro di avanguardie e posizioni radicali che si collocano in controtendenza rispetto alla visione dominante, il 1989 segna un punto di svolta nella storia, con la stesura della Convenzione ONU sui Diritti

4 Le prime aree gioco nascono contemporaneamente, alla fine del XIX secolo, negli Stati Uniti, dove assumono il nome di “playground”, e in Germania, dove vengono chiamate “Spielplatz”.

dell'Infanzia e dell'Adolescenza, che riconosce per la prima volta il gioco e le attività ricreative come diritti fondamentali del bambino. A partire dagli anni '90, un crescente corpus scientifico consolida un'area disciplinare definita come "geografia dei bambini" facendo emergere una serie di specificità nel modo in cui i bambini fanno esperienza e percepiscono lo spazio, valutano i rischi, stabiliscono relazioni con l'ambiente e tra pari (Horton & Kraftl, 2006; Holloway & Valentine, 2000).

Anche seguendo queste innovazioni nella ricerca geografica si va affermando l'idea che la presenza dei bambini e delle attività ludiche nella città non possa essere risolta esclusivamente con la creazione di spazi dedicati e circoscritti, ma che sia necessario ripensare integralmente l'intera realtà urbana così da accogliere questi aspetti in modo integrato (Donoff & Bridgman, 2017). In un articolo divenuto celebre, Roger Hart critica duramente il modello vigente sostenendo che "Not only do playgrounds fail to satisfy the complexity of children's developmental needs, they also tend to separate children from the daily life of their communities"⁵(Hart, 2002, p.135).

Negli anni seguenti la cultura del gioco si sviluppa a sufficienza da entrare a far parte della normativa, la prima versione EN1176 che definisce le "Attrezzature per aree e superfici da gioco" risale al 1997⁶; sempre più si investono energie progettuali e risorse economiche per la realizzazione di aree di gioco di qualità, più integrate e articolate (DHC, 2000) cercando di tradurre il concetto di *external environment* introdotto dalla studiosa Helen Woolley per definire gli spazi urbani giocabili (Wooley, 2007). I playground contemporanei sembrano muoversi nella direzione degli *adventures playground* inglesi o dei *terrains d'aventure* francesi teorizzati negli anni '70.

Questo cambio di rotta è supportato da una vasta letteratura che dimostra come l'esperienza ludica nei parchi giochi tradizionali non possa eguagliare la ricchezza e l'intensità del gioco libero che accadeva nella città tradizionale. Nelle sue strade, spazi naturali, vuoti urbani, aree abbandonate, i bambini, lontani dagli sguardi degli adulti, avevano la libertà di esplorare, manipolare e trasformare lo spazio usando materiali na-

5 Le aree gioco non solo falliscono nel rispondere alla complessità dei bisogni di sviluppo dei bambini, ma tendono anche a separarli dalla vita quotidiana delle loro comunità (Trad. ita a cura dell'autrice).

6 Viene normato per la prima volta in Italia che tutte le strutture gioco destinate ai parchi pubblici, corrispondano a determinati requisiti. I principi relativi alla sicurezza sono stati ripresi dalla precedente norma, la DIN 7926, di origine tedesca.

turali, imparando a fronteggiare il pericolo e stabilendo autonomamente relazioni con i coetanei (Pecoriello, 2006). Questa tendenza a rivalutare e riconoscere l'importanza del gioco nelle città è divenuta ancora più urgente in seguito alla pandemia⁷, e molte sono le azioni messe in atto per una maggiore integrazione delle pratiche ludiche nello spazio urbano. Pensiamo ad esempio a soluzioni che approfondiremo in seguito come le *playstreet*⁸ ormai diffuse in tutto il mondo, strade chiuse al traffico per una breve durata, di solito con la semplice collaborazione delle famiglie di residenti; o ancora l'istituzione delle così dette "strade scolastiche" che spostano il concetto di *playstreet* alla prossimità delle scuole introducendo sistemi di chiusura al traffico veicolare in concomitanza all'orario di entrata e uscita per promuovere il gioco libero e in sicurezza.

Negli ultimi decenni, si assiste a un rinnovato interesse per l'elemento ludico urbano, dovuto alle trasformazioni intrinseche nel modo in cui vengono concepite e progettate le città. Questo porta a una rivalutazione del ruolo del gioco nelle attività di pianificazione, che diviene strumento, sia in forma concreta che virtuale, per interventi di riqualificazione urbana (Hartt et al, 2023; Burkhalter, 2023). Possiamo definire ormai consolidata la pratica ampiamente diffusa anche in Italia del *tactical urbanism*, lanciato intorno al 2010 da un movimento statunitense che, sulla scia della prima pedonalizzazione di Times Square a New York, propone azioni trasformative alla scala di quartiere, dal carattere ludico, temporaneo e a basso costo, con un elevato impatto sia comunicativo che sociale e un grande potenziale di scalabilità.

A queste sperimentazioni si affiancano le esperienze virtuali degli *Urban transformation games* nati con l'obiettivo di sensibilizzare la collettività sui temi della trasformazione e risemantizzazione creativa delle aree cittadine attraverso il gioco (Milia, 2016). Tra i più diffusi *Critical City Upload*⁹, esempio italiano di gioco urbano immersivo, o *Block by Block*¹⁰, iniziativa nata dalla partnership tra lo sviluppatore di *Minecraft* *Mojang* e le Nazioni Unite che mira a incoraggiare i giovani a dare un contributo attivo ai processi di trasformazione e rigenerazione urbana attraverso il progetto virtuale di nuovi spazi per il proprio quartiere. La necessità

7 In particolare, i periodi di lockdown hanno evidenziato come nelle nostre città le aree per il gioco libero siano troppo poche e quanto sia importante trascorrere più tempo all'aperto.

8 <https://playingout.net/play-streets/>

9 <http://www.urbangames-factory.it/portfolio-item/critical-city-upload/>

10 <https://www.blockbyblock.org/>

di una maggiore integrazione tra attività ludiche e spazio pubblico ha portato anche alla nascita di nuove correnti come quella dello *Skateboard urbanism*¹¹, basata sull'idea che il gioco dello skateboard debba essere integrato nella pianificazione urbana come parte integrante degli usi dello spazio pubblico (Angner, 2017). Di fatto sono sempre più e più consolidate le attività ludico-sportive che si rapportano alla città come una palestra all'aria aperta, uno degli esempi più diffusi è il *parkour*, attività basata sulla capacità di leggere e interpretare creativamente le caratteristiche dell'arredo urbano (muri, scalini, ringhiere, ecc.) che divengono risorse per svolgere attività sportiva (Bavington, 2011).

Queste molteplici declinazioni nel modo di intendere e praticare il gioco contribuiscono a consolidare l'idea che la pratica ludica non debba più essere vista come un'attività esclusiva di bambini e giovani adulti, ma che debba invece occupare un ruolo centrale in tutte le fasi della vita. In questa logica, l'integrazione del gioco nella pianificazione urbana dovrebbe essere rivolta a tutti i cittadini, non solo i più giovani (Woodyer, 2012). Inoltre, vari autori sottolineano come la qualità intrinseca del gioco, intesa come 'attività eccedente', rappresenti una spinta fondamentale per rivedere i rapporti politici e spaziali che regolano la produzione e la riproduzione delle città (Carroll et al., 2019; Woolley, 2008; Lyu et al., 2023). Questo diventa particolarmente evidente quando si considera la capacità di pratiche ludiche come lo *skateboarding* di riunire le persone attorno a conflitti urbani (Németh, 2006; Woolley et al., 2011; Ammendola et al., 2022).

A fronte delle molteplici manifestazioni che hanno trovato espressione nelle nostre città, sia nella storia che nella contemporaneità, lo spazio urbano sembra acquisire nuovo valore attraverso l'integrazione con il gioco, strumento e oggetto di vivacità e educazione urbana. Tuttavia, la questione dell'integrazione dell'attività ludica come pratica diffusa e integrata nello spazio pubblico, non sembra essere ancora adeguatamente assorbita dalla pianificazione che ad oggi, a meno di poche rare eccezioni, non riesce a dare risposte operative sotto forma di veri e propri piani integrati. Riconoscere il gioco come un diritto e un valore per tutti è un passo cruciale verso la costruzione di città più inclusive e dinamiche, in grado di rispondere alle sfide contemporanee e di favorire un ambiente urbano stimolante per ogni fascia di età.

11 <https://www.domusweb.it/it/architettura/gallery/2020/10/09/lurbanistica-dello-skateboard.html>

1.4 La città inclusiva: il progetto a misura di bambino

A voi che siete architetti vorrei lasciare un “messaggio in una bottiglia”. Considerate il vostro lavoro come creazione di luoghi futuri per i bambini. La città e i paesaggi andranno a forgiare il loro mondo di immagini e desideri
(Wenders, 1998, p.16)

La relazione tra bambino e città è un tema che trova ampio spazio nella letteratura scientifica e che investe in modo significativo il campo dell'urbanistica così come quello della sociologia e della geografia urbana. La questione emerge nei lavori di molti autori che, fin dalla prima metà del '900 guardano al progetto della città in un'ottica che consenta a bambini e ragazzi di utilizzare e vivere lo spazio urbano, favorendone la fruizione e la pratica del gioco spontaneo.

Nel 1942, Paul Goodman, uno degli intellettuali più brillanti del tempo, nel suo lavoro *The Grand Piano* (Goodman, 1942) comincia a riflettere sul tema dell'educazione urbana come una competenza fondamentale che consente al bambino di diventare padrone di un ambiente che è in grado di accoglierlo. Goodman sostiene l'idea che i bambini debbano essere messi nella condizione di poter esplorare e interagire liberamente con lo spazio della città, sviluppando così un senso di appartenenza e di identità. Esiste infatti un limite nella progettazione urbana rispetto alla capacità di creare un ambiente inclusivo e adatto ad ogni fase della vita, dall'infanzia alla senilità. Nel 1945, nel primo numero della rivista "Urbanistica", l'urbanista e sociologo Lewis Mumford, citando gli scritti dello studioso Joseph K. Hart del 1925¹², sostiene come la pianificazione urbana sia sostanzialmente concepita per una singola fase della vita, quella del cittadino maschio in età produttiva (Mumford, 1945). Questo modo di vedere la città tradisce le esigenze di chi non rientra in questa categorizzazione, facendo di fatto uscire di scena il punto di vista dei bambini e degli adolescenti (e non solo), esclusi dai progetti di trasformazione della città e dai processi decisionali. Si rimanda al significato originario di *polis*, a un'idea di città come luogo di libertà e partecipazione (Arendt, 1958), in contrapposizione con i concetti di

12 Hart K. Joseph in Survey Graphic, Maggio 1925

esclusione, sicurezza e controllo che hanno avuto un impatto particolarmente significativo negli anni sulla presenza/assenza dei bambini e dei ragazzi nello spazio pubblico. Il concetto di spazio pubblico, basato su una dialettica di prossimità, è inteso come il luogo della formazione e della sperimentazione per eccellenza, in cui lo stare libero dando spazio alla creatività e all'esplorazione assume un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'individuo. In particolare, durante gli anni dell'infanzia la città viene letta e interpretata come spazio per il gioco, come osservato dall'architetto Giovanni Michelucci negli anni '60 (Michelucci, 1960) esiste un impulso innato nel bambino di adattare lo spazio alle proprie necessità e di instaurare forme di dialogo con il suo ambiente di vita. Michelucci sottolinea l'importanza di progettare spazi che incoraggino un'interazione positiva, promuovendo lo sviluppo cognitivo e sociale e una comprensione più profonda della città come luogo di appartenenza e partecipazione attiva.

Il calcio che il fanciullo tira ad una porta chiusa che gli impedisce di attraversare un edificio; l'aiuola che egli calpesta perché copre uno spazio che avrebbe preferito fosse destinato al giuoco; il muro di cinta che scavalca perché gli toglie i campi o gli orti liberi, la strada su cui si diverte molestando il traffico perché la considera un campo di giuoco e così via, tutto questo denuncia il bisogno che ha l'uomo fino dalla sua infanzia di modellare gli spazi a suo modo, di stabilire un colloquio vivo e cordiale con l'ambiente in cui vive. E se il colloquio non avviene fallisce allora l'urbanistica e l'architettura e con questo l'occasione di dare agli uomini la garanzia di un interesse e di una partecipazione della società alla loro vita. (Michelucci, 1960, p. 215)

Anche l'antropologa e studiosa Jane Jacobs, pur partendo da un diverso punto di vista basato sui concetti di diversificazione, densità e dinamismo, mostra come la città, rilegando le attività della vita fuori dalla strada, non sia più in grado di accogliere in modo spontaneo e democratico la presenza dei bambini e i dei ragazzi come attori della società, rinunciando di fatto al suo ruolo educante.

L'idea stessa di eliminare per quanto è possibile le strade urbane, di degradare e minimizzare il ruolo sociale ed economico che esse hanno nella vita cittadina, è la più pericolosa e deleteria invenzione dell'urbanistica ortodossa (Jacobs, 2009, prima ed. 1961, pp. 54).

Negli stessi anni l'architetto e urbanista Kevin Lynch porta avanti delle indagini sulla capacità dell'ambiente di influenzare le emozioni, i ricordi

e l'immaginario dell'infanzia e, insieme al collega Stephen Carr, fornisce un approfondimento sui processi di apprendimento maturati dai bambini nel contesto urbano, evidenziando il valore educativo della città. Gli autori affermano:

The best learning happens by surprise; it is very different from the normal process of deliberate education. By watching young children happening to learn, it is still possible to sense what learning might be. Surprising things happen in cities, although frequently their people, places, and events are predictable. The routine business of life demands some regularity and enforces it through selective attention to what supports our efforts. But often, when we have "nothing better to do," when we are waiting, in transit, on vacation, just hanging around-or even occasionally when we are busy with our tasks-cities surprise us. A particular scene-a place, the people in it, what they are up to-suddenly comes into focus. We see it as if for the first time. When a "new" scene is related to our interests, we may learn something. When it is compelling, we may enter it to change it by our actions or to join with others. At such times, we teach ourselves: The learning is integral with the experience, a by-product of some perception or activity engaging in itself. Most likely this informal learning will be relevant to our needs, to finding or making our place in the world. The occasions for such incidents can be dramatically increased by urban policy. Ideally, learning begins when we awake and ends when we go to sleep. If we are fortunate enough to learn how to learn from our experiences, education extends over a lifetime¹³ (Carr & Lynch, 1968, p.1277)

13 L'apprendimento migliore avviene di sorpresa; è molto diverso dal normale processo di educazione deliberata. Osservando i bambini piccoli che imparano per caso, è ancora possibile percepire cosa possa essere l'apprendimento. Nelle città accadono cose sorprendenti, anche se spesso le persone, i luoghi e gli eventi sono prevedibili. La routine della vita richiede una certa regolarità e la impone attraverso un'attenzione selettiva a ciò che supporta i nostri sforzi. Ma spesso, quando non abbiamo "niente di meglio da fare", quando stiamo aspettando, in transito, in vacanza, semplicemente gironzolando - o persino occasionalmente quando siamo occupati con i nostri compiti - le città ci sorprendono. Una scena particolare - un luogo, le persone che vi si trovano, ciò che stanno facendo - improvvisamente viene messa a fuoco. La vediamo come se fosse la prima volta. Quando una "nuova" scena è legata ai nostri interessi, possiamo imparare qualcosa. Quando è coinvolgente, possiamo entrarci per cambiarla con le nostre azioni o unirci agli altri. In questi momenti, impariamo da soli: l'apprendimento è integrato con l'esperienza, un sottoprodotto di qualche percezione o attività coinvolgente di per sé. Molto probabilmente questo apprendimento informale sarà rilevante per i nostri bisogni, per trovare o creare il nostro posto nel mondo. Le occasioni per tali incidenti possono essere drammaticamente aumentate dalle politiche urbane. Idealmente, l'apprendimento inizia quando ci svegliamo e termina quando andiamo a dormire. Se siamo abbastanza fortunati da apprendere come imparare dalle nostre esperienze, l'educazione si estende per tutta la vita. (Trad. ita a cura dell'autrice)

Questa visione sottolinea l'importanza di progettare spazi urbani che promuovano l'interazione e la scoperta, arricchendo così l'esperienza educativa dei bambini. Riprendendo le parole del noto filosofo Henri Lefebvre, secondo cui "il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individuazione nella socializzazione, all'habitat e all'abitare" (Lefebvre, 2014, p.129, prima ed. 1968) si riconosce e difende il diritto di bambini e ragazzi, e in generale di tutti, di crescere e formarsi nell'ambiente urbano.

Gli anni '70 e '80 sono caratterizzati da una forte spinta verso gli studi sull'infanzia come costruzione sociale complessa differenziata nello spazio e nel tempo. Si evidenzia il ruolo della città come enorme risorsa di apprendimento esperienziale, contesto che può fornire, come afferma lo studioso Edgar Gumpert "sistemi scolastici di fantastica ricchezza e varietà" (Gumpert, 1973 p.27). Grazie ai contributi pionieristici dell'architetto e urbanista inglese Colin Ward e dei *new childhood studies* del mondo anglosassone; si continua a riflettere sulla città come contesto di apprendimento a tutto tondo, ambiente fertile per accogliere quella che lo stesso Ward definisce "educazione incidentale", da cui il titolo del testo pubblicato postumo (Ward, 2018), dal carattere prettamente esperienziale e spesso giocoso, finalizzata alla formazione di cittadini consapevoli e alla progettazione di una città più giusta e inclusiva.

I don't want a Childhood City. I want a city where children live in the same world as I do. If we seek a shared city, rather than a city where unwanted patches are set aside to contain children and their activities, our priorities are not quite the same as those of the crusaders for the child. We have enormous expertise and a mountain of research on the appropriate provision of parks and play-scapes for use by children of different ages, but the ultimate truth is that children play anywhere and everywhere. Because some bit of the city is designated as a play space on a plan, there is no guarantee that it will be used as such, nor that other areas will not be¹⁴. (Ward, 1978 p.179)¹⁵

14 "Non voglio una città dell'infanzia. Voglio una città in cui i bambini vivano nello stesso mondo in cui vivo io. Se cerchiamo una città condivisa, piuttosto che una città dove pezzi indesiderati sono destinati a contenere i bambini e le loro attività, le nostre priorità non sono esattamente le stesse di coloro che si battono per il bambino. Abbiamo un'enorme esperienza e una montagna di ricerche sulla fornitura adeguata di parchi e spazi di gioco per bambini di diverse età, ma la verità ultima è che i bambini giocano ovunque. Il fatto che una parte della città sia designata come area di gioco su un piano non garantisce che verrà usata come tale, né che altre aree non lo saranno". Trad. ita. a cura dell'autrice

Questa visione, fortemente sostenuta da Ward, che critica l'idea di rilegare l'infanzia in spazi specifici della città in favore di un ambiente urbano condiviso, è sostenuta anche dallo storico Philippe Aries, tra i primi ad introdurre il tema della relativizzazione storica del concetto di infanzia. Analizzando come la presenza dei bambini nelle città sia cambiata nel tempo Aries scrive:

Nel passato il bambino apparteneva in modo del tutto naturale allo spazio urbano, con o senza genitori. In un mondo di piccoli mestieri artigianali e di piccole avventure, era una figura consueta alla strada. Non c'era strada senza bambini, di tutte le età e di tutte le condizioni. In seguito a un lungo processo di privatizzazione lo ha tolto a poco dallo spazio urbano che smetteva quindi di essere uno spazio di vita intensa in cui il privato non si distingueva dal pubblico per diventare un luogo di passaggio, regolato dalle logiche trasparenti della circolazione e della sicurezza. (Aries, 1980, p.9).

Tale approccio ha influenzato il dibattito sull'uso degli spazi pubblici come contesti educativi, portando a un'evoluzione concettuale che ha posto educazione e spazio pubblico al centro della riflessione urbanistica. A partire dalla messa in relazione di questi due concetti si è andata ampliando e strutturando nel tempo una corrente di pensiero che ha costituito le basi per la stesura della *Carta delle Città Educative*. Questo documento redatto in occasione del I Congresso Internazionale delle Città Educative svoltosi a Barcellona nel 1990, aggiornato a più riprese¹⁶ (AICE,1990) e sottoscritto da varie realtà sia a livello nazionale che internazionale, raccoglie i principi di un'educazione che coinvolge tutta la città, in uno spirito di partecipazione attiva al processo formativo della collettività in cui il diritto al gioco rappresenta uno degli aspetti cardine di quella che viene definita "la città educante".

Un contributo importante nell'evoluzione del rapporto tra educazione e progettazione urbana in Italia è stata fornito negli stessi anni da Francesco Tonucci, pedagogista contemporaneo, con il progetto sviluppata all'interno del CNR "La città dei bambini", avviato per la prima volta nel Comune di Fano nel 1991 ed oggi largamente diffuso e sviluppato sia a

15 La versione originale del 1978 del testo cardine di Colin Ward "The Child in the city" contiene una preziosa documentazione fotografica di Ann Golzen e altri, sfortunatamente rimossa nella versione tradotta.

16 La Carta è stata aggiornata nel 1994 in occasione del III Congresso Internazionale (Bologna), nel 2004 per il IV Congresso (Genova) e infine nel 2020 (Barcellona) per i 30 anni dalla sua costituzione. L'ultima versione è accessibile al link: http://www.comune.torino.it/citedu/doc/it_carta.pdf (Ultimo accesso marzo 2023).

livello nazionale che internazionale, che invita a riflettere sull'importanza di assumere il bambino come parametro principale per la valutazione e la predisposizione delle politiche urbane verso un nuovo modello di città. Il progetto prevede il coinvolgimento delle amministrazioni così come degli educatori, dei genitori e degli stessi bambini, attraverso laboratori di progettazione partecipata, per rilanciare iniziative che mettano al centro il bambino, secondo la convinzione che una città fatta per i bambini è garanzia di una vita migliore per tutti (Baraldi et al., 1995; Tonucci, 1996; Tonucci, 2015).

Pochi anni dopo, nel '94 è stato realizzato a Bologna il I Congresso Nazionale dei bambini e dei ragazzi, che ha visto la partecipazione di oltre 300 delegati con un'età compresa fra gli 8 e i 11 anni provenienti da ogni parte d'Italia e dall'estero. Il congresso, strutturato in tre giornate di lavoro, ha affrontato il tema di come modificare e progettare l'ambiente urbano in un'ottica maggiormente inclusiva, per poi concludersi con l'elaborazione di un documento, suddiviso per punti, che suggerisce ad amministratori pubblici e progettisti alcuni principi a cui attenersi nei nuovi interventi urbani (Balzani et al., 1995). Su questa linea, si posizionano i contributi dei ricercatori del Laboratorio per la Progettazione Ecologica degli Insediamenti dell'Università di Firenze (LAPEI), che dalla metà degli anni '90, si sono impegnati nel costruire percorsi stabili di coinvolgimento di bambini e ragazzi nelle pratiche di governo del territorio, elaborando teorie originali e metodi operativi basati su esperienze di progettazione partecipata e autocostruzione come strumenti di inclusione dei bambini nella trasformazione della città. Tra questi ricordiamo in particolare il lavoro di Giancarlo Paba, Mauro Giusti (Giusti, 2000) e Anna Lisa Pecoriello, promotori di un'ampia serie di sperimentazioni che includono, come nel caso de *La città bambina* (Paba, Pecoriello, 2006), la realizzazione di progetti partecipati con i più piccoli fuori e dentro le scuole. Negli stessi anni viene introdotto da Unicef il concetto di *Child-Friendly City* (CFC), come una risposta all'aumento dell'urbanizzazione e alla crescente necessità di garantire che i diritti dei bambini siano rispettati e promossi nelle aree urbane. Tale dicitura si formalizza in occasione della Conferenza delle Nazioni Unite per gli insediamenti umani (UN Habitat II)¹⁷ che si tiene a Istanbul nel 1996, nella quale si afferma che il benessere dei bambini è uno degli indicatori più importanti

17 Report of the United Nations Conference on Human Settlements disponibile al link: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g96/025/00/pdf/g9602500.pdf?token=NikMC9i2oi-JWtPFOQR&fe=true> (ultimo accesso febbraio 2023)

di un habitat sano, di una società democratica e di un'amministrazione locale efficiente¹⁸. Da allora, il concetto di città a misura di bambino trova sempre più adesioni e diffusione in tutto il mondo e vengono sviluppati un numero crescente di interventi a livello internazionale, focalizzati nel dare maggiore spazio all'esperienza dei bambini nella città e nei suoi spazi pubblici. Tra queste segnaliamo il rapporto pubblicato dal noto gruppo di progettazione Arup¹⁹, *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods* (Arup, 2017), che illustra una panoramica di 40 casi studio globali, 14 tipologie di interventi e 15 azioni, rivolto a stakeholders e professionisti, evidenziando come le città possano essere riprogettate in ottica più inclusiva e resiliente.

Parallelamente, nel 2017, nasce il progetto *The City at Eye Level for Kids*²⁰ promosso dalla fondazione olandese *Bernard Van Leer*, che si costituisce come una piattaforma aperta (*open source*) di diffusione di iniziative focalizzate sulla creazione di spazi urbani a misura di bambino e che mette a disposizione numerosi materiali liberamente consultabili che raccolgono linee guida, casi studio e contributi interdisciplinari sul tema. Nello specifico si segnala il testo omologo *The City at Eye Level for Kids*²¹ (Danenberget al., 2018), evoluzione del precedente *The City at Eye Level: Lessons for street plinths*²² (Karssenberget al., 2016), strutturato come una collezione di buone pratiche, che esplora come gli spazi pubblici urbani possano essere progettati per soddisfare le esigenze dei bambini e delle loro famiglie illustrando una grande varietà di approcci e metodi al fine di contribuire a colmare il divario tra conoscenza teorica e pratica. Un elemento degno di nota di questo lavoro è l'iniziativa Urban95 (Vincelot, 2019) che propone un'idea semplice ma potente, incoraggiando i progettisti a chiedersi come la città appare e funziona dall'altezza di 95 cm, punto di vista media di un bambino di circa tre anni. L'introduzione di questa prospettiva ispira soluzioni che migliorano non solo l'esperienza

18 Qualche anno dopo, nel settembre del 2000, viene istituito il Segretariato per le Città a Misura di Bambino all'interno delle Nazioni Unite, figura che favorisce la collaborazione tra enti governativi, organizzazioni non governative e comunità locali per migliorare la qualità della vita urbana dei più piccoli.

19 <https://www.arup.com/insights/cities-alive-designing-for-urban-childhoods/> (Ultimo accesso gennaio 2023)

20 <https://thecityateyelevel.com/> (Ultimo accesso marzo 2023)

21 <https://vanleerfoundation.org/publications-reports/the-city-at-eye-level-for-kids/> (Ultimo accesso marzo 2023)

22 https://thecityateyelevel.com/app/uploads/2018/06/eBook_The.City_at_Eye_Level_English.pdf (ultimo accesso marzo 2023)

urbana dei più piccoli, ma la qualità dello spazio pubblico nel suo complesso. Anche Unicef si inserisce in questo filone di iniziative e nel 2018 pubblica un vero e proprio manuale *Child Friendly Cities and Communities Handbook* (Unicef, 2018) disponibile in molte lingue e scaricabile gratuitamente, che oltre a riassumere le pratiche, le sfide comuni e le lezioni apprese nel tempo, offre una guida completa su come sviluppare una CFC, città a misura di bambino, che viene qui così definita:

Una Città amica dei bambini e degli adolescenti è un centro urbano, una comunità o un qualsiasi sistema di governo locale impegnato a realizzare i diritti dei minorenni sanciti nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. È una città o una comunità in cui le opinioni, i bisogni, le priorità e i diritti di tutti i bambini e adolescenti, sono parte integrante delle politiche, dei programmi e delle decisioni pubbliche. Un luogo che accetta, accoglie e valorizza le differenze e le diversità, caratterizzato da inclusione, partecipazione e collaborazione. Una Città amica dei bambini e degli adolescenti è dunque una città adatta a tutti (Unicef, 2018 p. 2).

Con l'adesione al programma Unicef, basato su un approccio *Child rights based* e strutturato sulla base di nove passi²³ illustrati nel documento citato, un Comune si impegna a elaborare, attraverso un coordinamento tra tutti gli assessorati, una strategia d'azione completa sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, e ottiene così un accreditamento come "Città amica dei bambini e degli adolescenti". Tale riconoscimento attesta un impegno a lungo termine e in continua evoluzione, di un'amministrazione che dimostra di riconoscere il valore di sviluppare politiche e azioni volte a diffondere una diffusa cultura di promozione e tutela dei diritti dei minorenni.

Un comune che decide di aderire al Programma Città amiche decide di avviare un processo di sviluppo e implementazione che non riguarda singoli progetti per bambini e ragazzi, ma un generale cambiamento nella comprensione e attuazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a tutti i livelli dell'amministrazione (Unicef, 2018, p.3).

23 1) la partecipazione dei bambini e degli adolescenti; 2) un quadro legislativo amico dei bambini e degli adolescenti; 3) una strategia per i diritti dell'infanzia in città; 4) un meccanismo di coordinamento per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; 5) una valutazione dell'impatto delle politiche sull'infanzia e l'adolescenza; 6) un bilancio dedicato all'infanzia; 7) un regolare rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in città; 8) la diffusione della conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; 9) un meccanismo/istituzione indipendente per promuovere i diritti dell'infanzia.

Successivamente la stessa Unicef, nel 2020, in linea con l’iniziativa più ampia delle “Città Amiche dei Bambini” sopra descritta, pubblica il documento *Child-friendly cities: Sustainable urban development through the eyes of children*²⁴ (Unicef, 2020) nel quale pone un forte accento sulla sostenibilità, esplorando come le politiche a misura di bambino possano contribuire a creare città non solo inclusive e sicure ma anche sostenibili dal punto di vista ambientale. Questa attenzione fa parte di un impegno più ampio per allineare le strategie di pianificazione con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) delle Nazioni Unite, in particolare l’SDG 11²⁵, promuovendo politiche urbane che considerano i bambini come una parte integrante della comunità urbana, al fine di creare città più partecipare anche più resilienti e sostenibili.

Come abbiamo osservato negli ultimi decenni vari accordi internazionali e nazionali hanno stabilito il benessere dell’infanzia come indicatore di un ambiente sano, democratico e con una buona governance, problematizzando sempre più la presenza di bambini e bambine nello spazio pubblico. Tuttavia, nonostante i progressi compiuti, i bisogni dei più piccoli non sono ancora pienamente assorbiti dalla pianificazione e conseguentemente dalla città. In generale, le esigenze dei bambini sono identificate quasi esclusivamente con le aree gioco e gli spazi verdi, senza considerare una serie di altri aspetti rilevanti per l’esperienza urbana e che condizionano fortemente il rapporto con l’ambiente, pensiamo ad esempio alla mobilità quotidiana, all’autonomia di movimento, all’accessibilità e all’uso degli spazi pubblici (Loebach et al., 2020).

Nonostante la vasta letteratura a riguardo e il corposo materiale liberamente accessibile in grado di orientare i progetti, si evidenzia la mancanza di una certa sensibilità rispetto al tema sollevato nella pratica urbanistica, in cui strategie e azioni di inclusione dei bambini e dei ragazzi nei processi decisionali sembrano ancora rappresentare delle eccezioni spesso legate alla volontà e alla sensibilità del capitale umano coinvolto. Da qui la necessità di indagare in profondità quali siano gli elementi strutturali, di origine culturale, che limitano l’affermarsi di un pensiero bambino e adolescente nei processi di progettazione dello spazio urbano e sulle possibili risposte della pianificazione perché, abbracciando

24 Trad. ita: Città a misura di bambino: sviluppo urbano sostenibile attraverso gli occhi dei bambini

25 Questo obiettivo si concentra su rendere le città inclusive, sicure, resilienti e sostenibili, e sottolinea l’importanza di coinvolgere diversi stakeholder, inclusi i bambini, nel processo decisionale.

questa visione, sia capace di mettersi dalla parte dei più fragili favorendo l'affermarsi di una città più giusta e inclusiva. Riprendendo le parole di Tonucci, Renzi e Prisco:

Ciascuno dovrebbe comunque scegliere il punto di vista da privilegiare, la parte con cui prioritariamente stare, con i bambini o con gli adulti, ricordando che se stiamo con gli adulti stiamo certamente contro i bambini, ma se stiamo con i bambini non stiamo contro gli adulti” (Tonucci, Renzi, Prisco, 2014, p.108).

Si propone dunque di contribuire in questa direzione attraverso l'analisi di affondi tematici e casi studio che affrontano il tema della città a misura di bambino (vedi cap. 4), con l'obiettivo di individuare metodi e linee di indirizzo capaci di integrare le esigenze dei più giovani nel disegno della città e di incoraggiarne la partecipazione attiva.

1.5 La città partecipata: il coinvolgimento attivo dei bambini nel progetto urbano

We may be unnecessarily sabotaging our present, and our children's future, by being blind to the inconsistencies and irrationalities of adult-child interaction in family and community in this century. Mass media programmes about the right to a happy and secure childhood and to a happy and secure retirement cannot substitute for the actual experience of frank and honest confrontation between generations when perceptions, needs and interests differ, in a context of mutual acceptance of responsibility for each other. Neither can special feeding, health and education programmes undertaken for children substitute for joint community projects carried out by adults and children together, in which capacities of the young to contribute to the welfare of all receives full recognition²⁶ (Boulding E., 1979, p. 89.)

26 Potremmo sabotare inutilmente il nostro presente e il futuro dei nostri figli, rimanendo ciechi di fronte alle incongruenze e irrazionalità delle interazioni tra adulti e bambini all'interno della famiglia e della comunità in questo secolo. I programmi dei mass media sul diritto a un'infanzia felice e sicura, e a una vecchiaia felice e sicura, non possono sostituire l'esperienza reale di un confronto franco e onesto tra le generazioni quando le percezioni, i bisogni e gli interessi differiscono, in un contesto di reciproca accettazione della responsabilità l'uno per l'altro. Allo stesso modo, programmi speciali di alimentazione, salute e istruzione per i bambini non possono sostituire progetti comunitari congiunti svolti da adulti e bambini insieme, in cui le capacità dei giovani di contribuire al benessere collettivo siano pienamente riconosciute (trad. ita a cura dell'autrice).

La partecipazione rappresenta il mezzo attraverso il quale si costruiscono processi democratici e costituisce uno strumento efficace per valutare l'autenticità della democrazia stessa (Bobbio, 1996; De Carlo, 2013; Sclavi, 2014). Per questo motivo è molto importante promuovere e incrementare progressivamente la possibilità per bambini e ragazzi di avere occasioni di partecipare attivamente al progetto della città (Hart, 1997; Maggioni & Baraldi, 1997) investendo in un processo di educazione alla cittadinanza che parte dall'insegnamento dell'educazione civica.

La questione affonda le sue radici nell'Assemblea costituente del 1947, quando viene votato all'unanimità un emendamento presentato da Aldo Moro, figura di spicco non solo nel panorama politico italiano ma anche nell'ambito dell'educazione, nel quale si richiede che la nuova Carta Costituzionale trovi un posto di rilievo nei programmi didattici di tutte le scuole. L'idea di fondo è quella di rendere le giovani generazioni consapevoli delle conquiste morali e sociali su cui si fonda la storia italiana dando loro strumenti per la partecipazione alla vita comunitaria. In continuità con questo pensiero ricordiamo la frase "A scuola si entra bambini, si esce cittadini" di Piero Calamandrei, parte di un suo famoso discorso noto come "Discorso sulla Scuola", pronunciato il 26 gennaio 1950 durante un convegno a Roma, organizzato dall'Associazione a difesa della scuola nazionale (Calamandrei, 1950). In esso, Calamandrei sottolinea il ruolo fondamentale della scuola pubblica nella formazione dei cittadini e nella difesa della democrazia. Nel 1958²⁷, dieci anni dopo, ancora Aldo Moro, allora Ministro dell'Istruzione sotto il secondo governo Fanfani, vara il decreto "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e nelle scuole d'istruzione secondaria e artistica"²⁸ con il quale l'educazione civica diventa materia obbligatoria nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. L'importa di questa innovazione è ben riassunta nelle parole di Mario Lodi che nel suo noto testo del 1972 *C'è speranza se questo accade al Vho afferma* (Lodi, 1972):

Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando, cioè, il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita (Lodi, 1972, pp.5-6).

27 D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958

28 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>

Successivamente, con il decreto ministeriale del 1979 viene descritta come: “specifica materia d’insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi avente come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile”²⁹, e nel 1985 compare nella didattica delle scuole elementari (Ferro Allodola, 2021; Palmieri, 2023). Soltanto pochi anni dopo, nel 1989, si comincia a parlare del diritto dei bambini alla partecipazione, con la stesura della Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza³⁰ (CRC), ratificata dall’Italia nel 1991. La CRC segna un punto di svolta nella storia, riconoscendo a livello mondiale che i bambini non sono solo soggetti da proteggere ma anche detentori di diritti civili e politici. Uno dei tre grandi ambiti di cui si compone la CRC³¹ è proprio la partecipazione, riconoscendo la capacità del bambino di prendere decisioni e partecipare alla società (Flowers, 2007; Simonetti, 2022). Si insiste sul superamento della visione introdotta dallo psicologo Jean Piaget del bambino come “defective from the adult” (James et al., 2002, p. 6) per tornare a parlare di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, come cittadini competenti (Juul, 2019), perché la loro partecipazione assuma un ruolo sempre più attivo all’interno dello spazio urbano. L’intenzione è quella di andare oltre la pratica che la studiosa e filosofa Donna Haraway chiama “del ventriloquo”, presupponendo un “parlare sempre al posto di”, che può portare alla perdita di parola dei soggetti più deboli, in questo caso i bambini (Haraway, 1991).

Qualche anno dopo in Italia viene redatta la L.287/1997, la così detta legge Turco, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza*, nella quale si identifica, come interessante elemento di innovazione, un atteggiamento volto al coinvolgimento attivo del

29 D.M 9 febbraio 1979. <https://www.inapp.gov.it/strumenti-normativa/norme-statali/decreto-ministeriale-9-febbraio-1979/>

30 La CRC con i termini “Infanzia e Adolescenza” si riferisce a quei soggetti che l’ordinamento italiano definisce “minori” ovvero al di sotto dei 18 anni di età. La questione della partecipazione, infatti, seppur siano stati fatti passi avanti importanti sul tema dei diritti dei bambini, costituisce un campo non affrontato e esplicitato prima né dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) né dalla Dichiarazione sui Diritti dei Bambini (1959).

31 Composta da 54 articoli, la Convenzione affronta tre ambiti generali, anche noti come le tre P: protezione, provvedimenti, partecipazione. In particolare, l’articolo 12 della CRC sottolinea il diritto del bambino di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che lo riguardano e di essere ascoltato in tutti i contesti decisionali che lo coinvolgono. L’articolo 13 della CRC riconosce inoltre il diritto del bambino alla libertà di espressione e di ricevere e diffondere informazioni di tutti i tipi, purché siano conformi alla legge e ai diritti altrui. In sostanza, la CRC sottolinea che i bambini e gli adolescenti devono essere considerati come soggetti attivi e coinvolti nei processi decisionali che li riguardano direttamente o indirettamente.

bambino: “per una volta, si riconoscono spazi ufficiali perché l’oggetto della politica diventi il soggetto” (Poli, 2006, p.24; Comitato sui diritti dell’infanzia, 2009).

La L.287 presenta una struttura concettualmente ispirata alla CRC in particolare sia per la nuova idea di infanzia di cui si fa portatrice, che per i concetti di “comunità civile” e “territorio”, come dimensione locale nella quale si realizzano i diritti dei bambini, che qui assumono grande rilievo. Si insiste, cioè, sulla necessità di lavorare con i bambini e non per i bambini, non utenti finali ma soggetti a pieno titolo, cittadini di oggi, con i quali dialogare e dai quali imparare. Viene inoltre specificata una distinzione tra le disposizioni relative alla partecipazione tra infanzia e adolescenza secondo un’ottica di promozione dell’autonomia e formazione alla cittadinanza attraverso un processo di crescita democratica (Baraldi et al, 2003).

La competenza alla partecipazione, infatti, è il risultato di una maturazione lenta che sarebbe necessario riconoscere e incoraggiare nelle varie fasi della formazione, si acquisisce gradualmente attraverso la pratica e il principio che anima questo processo è la motivazione e il senso di appartenenza (Matthews & Limb, 1999; Moro, 2004). Incentivare attivamente la partecipazione dei giovani non solo favorisce la loro crescita e sviluppo individuale, ma rafforza la struttura stessa della democrazia, garantendo una rappresentazione più inclusiva e rappresentativa delle diverse prospettive all’interno della società (Lansdown, 2001; Baker, 2017; Lotta, 2017; Schilleci, 2020). Come ben sintetizzato nelle parole dell’antropologo inglese Tim Ingold:

L’educazione si trova innanzitutto nella pratica partecipativa; non la si trova in quelle situazioni in cui persone e oggetti assenti vengono rappresentati simbolicamente, ma in quelle in cui vengono resi presenti e in cui soprattutto sono responsabili gli uni nei confronti degli altri, nella corrispondenza della vita sociale (Ingold, 2019, p. 63)

In questo contesto sono stati elaborati nel tempo vari strumenti per valutare l’effettivo coinvolgimento dei bambini e dei giovani nei processi decisionali, analizzandone così l’efficacia. Una prima elaborazione è la scala della partecipazione proposta da Roger Hart nel 1992 che reinterpreta quella ideata da Sherry Arnstein nel 1969 direzionandola verso bambini e adolescenti in diversi contesti geografici e culturali e articolata secondo nove livelli che vanno dalla partecipazione passiva alla partecipazione attiva e autogestione (Hart, 1992a).

Successivamente Harry Shein nel 2001 sviluppa un modello di *Pathways to Participation* (Shein, 2001), che si ispira e integra il modello del Hart distinguendo 5 livelli di partecipazione ai quali corrispondono vari gradi di impegno per l'empowerment. Mark Francis e Ray Lorenzo danno il loro contributo proponendo di leggere l'evoluzione delle pratiche di progettazione partecipata con i bambini attraverso l'identificazione di sette "domini" (*realms*) della partecipazione (Francis & Lorenzo, 2002). Ciascun dominio presenta caratteristiche specifiche: 1) *romantico (children as planners)*, in cui i bambini pianificano il proprio futuro senza un apporto significativo da parte degli adulti; 2) *advocacy (planners for children)*, in cui esperti progettisti mettono a disposizione le loro competenze per sviluppare progetti per i bambini; 3) *needs (le scienze sociali per i bambini)*, in cui i tecnici analizzano i bisogni dei bambini per orientare i progetti in base ai risultati delle loro analisi; 4) *learning (i bambini come apprendisti)*, in cui i progetti vengono sviluppati attraverso esperienze di educazione ambientale guidate dagli adulti; 5) *rights (i bambini come cittadini)*, dove i bambini sono considerati titolari di diritti e possono influenzare i processi decisionali e il governo della città; 6) *istituzionalizzazione (children as adults)*, in cui il contributo dei bambini alla pianificazione è inserito in vincoli e limiti istituzionali. Ogni dominio viene inoltre categorizzato attraverso un sistema di parametri che definiscono: l'approccio, la teoria, gli obiettivi, il pubblico, gli attori chiave, i progressi sia nella ricerca sia nella progettazione, le limitazioni e lo stato di avanzamento di ciascun modello (Paba & Perrone, 2004).

Nel 2007, Laura Lundy concettualizza il diritto dei bambini alla partecipazione al processo decisionale sulla base dell'articolo 12 della CRC (Lundy, 2007) definendo quattro elementi correlati al diritto di essere ascoltati: spazio, voce, pubblico, influenza. Nello specifico: *spazio*, implica offrire ai bambini l'opportunità di esprimere le proprie opinioni; *voce*, ovvero facilitare il modo in cui i bambini possono esprimersi; *pubblico*, ossia garantire che le opinioni dei bambini vengano ascoltate; e *influenza*, che comporta agire in modo coerente con le opinioni espresse dai bambini. Lundy sottolinea la necessità di evitare forme di partecipazione simbolica, promuovendo dialoghi autentici tra bambini e adulti, incoraggiati dai decisori e dalle autorità.

Questi strumenti rappresentano tentativi significativi per comprendere e promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti come *decision-makers*, riconoscendo il loro diritto di essere coinvolti nelle questioni che li riguardano direttamente o indirettamente (Freeman, 2007;

De Visscher & Bouverne De Bie, 2008). Lo sforzo di classificare e in qualche modo definire la qualità della partecipazione da una parte funge da linea guida per la valutazione dell'operato, dall'altra ci invita ad applicare, modificare e plasmare i vari metodi propri della partecipazione cittadina perché siano accessibili a tutte le fasce di età. Mentre la normativa stabilisce quali siano le finalità da perseguire, senza specificare quale contenuto o metodo debbano assumere in concreto le azioni in favore dei minori, le varie scale della partecipazione dei bambini e degli adolescenti provano a tradurre tali indicazioni in elementi tangibili e valutabili.

Parallelamente e in modo sinergico a queste elaborazioni teoriche, sono stati sviluppati negli anni numerosi manuali che traducono in pratiche concrete il coinvolgimento dei più piccoli nei processi di progettazione urbana. Uno dei primi contributi fondamentali in questo senso è dato da Francesco Tonucci con il suo testo cardine *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città* (Tonucci, 1996), nel quale promuove l'idea che il coinvolgimento dei bambini non sia solo un atto simbolico, ma un diritto che arricchisce la pianificazione urbana, trasformando le città in ambienti migliori per tutti.

Possiamo essere certi che, se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, la sentiranno loro, sia oggi, da bambini, sia domani, da adulti, come "casa propria", un luogo da curare e proteggere, proprio come facciamo con le nostre case. Aprire ai bambini l'esperienza della progettazione non significa solo garantire che le loro idee e contributi vengano ascoltati; significa anche impegnarsi in nuove scelte, apportando modifiche profonde alle consuetudini di un'amministrazione (Tonucci, 1996, p.45).

Pochi anni dopo in *Planning with children for better communities: the challenge to professionals* (Freeman et al. 1999) si propongono linee guida per creare spazi urbani inclusivi e sicuri per i bambini, promuovendone il coinvolgimento come cittadini a pieno titolo. Sulla stessa linea David Driskell, con *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation* (Driskell, 2002), offre strumenti pratici per integrare la voce dei bambini nella progettazione urbana, sostenendo che un coinvolgimento inclusivo e rappresentativo favorisce la costruzione di città più sostenibili e giuste. Qualche anno più tardi, Giancarlo Paba e Annalisa Pecoriello con il testo-manifesto *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole* (Paba & Pecoriello, 2006), presentano una raccolta di sperimentazioni pratiche che hanno visto i bambini coinvolti nei

processi di trasformazione urbana, valorizzando il gioco e l'interazione con l'ambiente come strumenti educativi e creativi. Più recentemente, il *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (Belingardi et al., 2018), ha consolidato queste prospettive, proponendo metodologie innovative per coinvolgere attivamente i bambini nei progetti urbani considerati non solo beneficiari ma co-creatori dello spazio pubblico.

Questi testi costituiscono dei riferimenti operativi per guidare i processi partecipativi che coinvolgono i bambini e i ragazzi, invitando a considerare alcuni fattori chiave che ne garantiscano l'affidabilità e l'autenticità. Emerge l'importanza di creare ambienti liberi da stereotipi e pressioni, dove i giovani possano esprimere preferenze autentiche e dove le asimmetrie di potere siano ridotte al minimo per permettere un dialogo aperto e genuino. Infatti, quando interrogati su cosa vorrebbero progettare nella città, i bambini potrebbero sentirsi influenzati a rispondere non in base ai loro veri desideri, ma a ciò che credono sia la risposta "giusta"; è quindi importante creare un ambiente in cui si sentano liberi di esprimersi senza timore di giudizio o pressione esterna (Tonucci et al., 2015; Moretti & Petrucci, 2020).

In questo senso, la scuola si configura come un contesto privilegiato per ospitare laboratori di progettazione partecipata, un terreno fertile per offrire ai bambini un'esperienza autentica e trasformativa degli spazi che vivono quotidianamente, arricchita da un profondo valore educativo. Attraverso attività di esplorazione e manipolazione, piccoli cantieri di autocostruzione e interventi per la trasformazione ecologica di cortili scolastici e spazi pubblici di prossimità, i bambini sperimentano in prima persona il significato educativo del prendersi cura dello spazio condiviso (Paba & Pecoriello, 2006).

Nella fase della crescita, è importante il gioco come attività creativa e trasformativa. Sentire che le cose possono essere modificate, sviluppare la capacità manuale, utilizzare materiali e avere la possibilità di contatto diretto con aria, acqua, terra e fuoco, ricostruendo un universo simbolico e condiviso dello spazio pubblico, sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere." (Paba & Pecoriello, 2006, p.68)

La scuola diventa così un laboratorio attivo, dove apprendimento e partecipazione si intrecciano nella costruzione e trasformazione della città. L'obiettivo ultimo di tali iniziative è sviluppare strategie concrete per consentire ai bambini di riappropriarsi dello spazio urbano, rendendoli consapevoli del loro potenziale come protagonisti del cambiamento.

Questo processo contribuisce non solo a sensibilizzarli sull'importanza del bene comune, ma anche a formare cittadini responsabili e attivi, capaci di abitare i territori con un rinnovato senso di appartenenza e cura.

1.6 La città percorsa: il cammino come pratica educativa

Immaginiamo di fare una passeggiata in città con un bambino di meno di sei anni. Durante questa passeggiata – reale o immaginaria, esperienza vissuta o ricordo – si nota un continuo contrasto tra l'adulto e il bambino. La madre o il padre stringe la piccola mano e guida verso una meta, seguendo un percorso lineare; il bambino, invece, si ferma, vorrebbe tornare indietro, si perde in divagazioni. La sua attenzione non è concentrata su un obiettivo finale, ma su una serie di oggetti e spazi che gli appaiono come nuove occasioni (Baldeschi, 1995, p.6)

Il camminare è una delle pratiche più antiche e universali dell'umanità, radicata nella nostra storia fin dagli inizi della civilizzazione, ha sempre avuto una dimensione esplorativa e conoscitiva, permettendo all'uomo di interagire con il proprio ambiente in modo diretto e profondo, in coerenza con la sua natura di essere spaziale (Soja, 2010). La letteratura scientifica e le numerose sperimentazioni sul campo, sia in ambito urbanistico che artistico, che antropologico, evidenziano come questa pratica sia stata utilizzata per comprendere meglio la relazione tra corpo e spazio, stabilire un legame più stretto con l'ambiente e comprenderne la molteplicità di aspetti.

L'esigenza di camminare all'interno dei contesti urbani per coglierne le caratteristiche fondamentali è ben espressa dalla nota affermazione di Bernardo Secchi "l'urbanistica si fa con i piedi", che sottolinea la necessità di analizzare e conoscere i territori attraverso la sperimentazione diretta. Questo scegliere un ritmo lento, è un gesto che autori come Erling Kagge e Paola Sabbion definiscono provocatoriamente sovversivo e rivoluzionario (Kagge, 2018; Sabbion, 2020), che si contrappone al ritmo frenetico delle città contemporanee, in favore di un processo di attivazione dei sensi, riconnessione con il proprio corpo e riscoperta del senso di meraviglia e stupore. Camminare diventa un atto di ribellione contro la velocità della vita quotidiana, invitando a un'esperienza più consapevole e intensa di ciò che ci circonda. Attraverso la lentezza, si apre la possibilità di un dialogo più profondo con la città, riscoprendo l'importanza

delle interazioni quotidiane che costruiscono il tessuto dell'esperienza urbana. In questo modo, camminare, percorrere un territorio, entrarci dentro con il proprio corpo, aiuta a conoscerlo e allo stesso tempo aiuta a conoscere sé stessi (Solnit, 2018) e a entrare in relazione con gli altri, rafforzando la coscienza identitaria e di appartenenza ai luoghi (Matless, 2000).

Dal modo in cui le persone si relazionano come esseri spaziali, creando un legame solido con il territorio, emerge che l'interazione è la sostanza della città (Michelucci, 1953) e che la pratica del camminare svolge un ruolo fondamentale nella risignificazione dei luoghi e nel rafforzamento del senso di comunità. Attraverso il camminare, si innescano una serie di gesti, azioni e interazioni, che portano alla riscoperta e valorizzazione dei luoghi, contribuendo alla creazione di un'identità collettiva.

In coerenza con queste premesse, sono nate nella contemporaneità molte iniziative che promuovono il camminare come pratica educativa di conoscenza della città veicolo di costruzione e rafforzamento del tessuto sociale. Tra queste, particolarmente rilevante risulta il movimento dei Janes' walks, nato nel 2006 a Toronto ispirato al pensiero di Jane Jacobs (Jacobs, 2009, prima ed. 1961), che realizza conversazioni itineranti guidate da cittadini attraverso i quartieri e che guarda al camminare come mezzo che facilita l'interazione sociale, la scoperta culturale e l'azione collettiva (Manuele, 2021). Un'altra iniziativa significativa è quella promossa da Stalker/Osservatorio Nomade, collettivo di artisti e architetti fondato a Roma nel 1995, che definisce il camminare una pratica estetica, enfatizzando la dimensione del perdersi come strumento di conoscenza, trasformazione e relazione spaziale secondo la logica del "chi perde tempo guadagna spazio" (Careri, 2006). Una ulteriore chiave interpretativa viene fornita dal Laboratorio del cammino (Ldc), rete interuniversitaria di ricercatori nata nel 2017, che coinvolge ad oggi 13 università italiane e una serie di associazioni e gruppi locali. Il Ldc, propone l'uso del cammino come strumento pedagogico e educativo ponendosi l'obiettivo di esplorare il contributo esperienziale e corporeo di questa pratica nell'insegnamento dell'urbanistica a livello universitario in Italia (Lazzarini, 2020).

A queste esperienze strutturate intorno a reti o associazioni, fanno cornice moltissime sperimentazioni puntuali che vedono nel camminare un valore pedagogico e educativo finalizzate alla conoscenza dei contesti quotidiani, ma anche all'attivazione della capacità di immaginare e ripensare lo spazio urbano da parte di giovani adulti, ragazzi e bambini.

Tra queste segnaliamo le passeggiate di quartiere proposte all'interno di alcuni corsi di studio universitari³² attivati presso l'Università di Palermo che vedono il coinvolgimento di studenti e docenti, amministratori, bambini e insegnanti delle scuole, allargando la partecipazione alla comunità (Picone & Schilleci, 2020; Schilleci, 2020).

Proporre la pratica del camminare con un'attenzione particolare alle giovani generazioni permette loro di sviluppare, attraverso un approccio multisensoriale, una consapevolezza del territorio che supera l'astrazione teorica, stimolando il senso di curiosità e la capacità di osservazione. Attraverso il movimento lento, i bambini e ragazzi imparano a costruire una mappa mentale degli spazi che attraversano, a riconoscere elementi del paesaggio urbano e naturale, e a interpretare il contesto in cui vivono. Questa modalità educativa favorisce anche lo sviluppo di una coscienza ecologica, poiché permette di sperimentare in prima persona l'ambiente aiutando a comprendere l'importanza di prendersene cura. Camminare diventa, quindi, un'occasione per apprendere concetti legati alla sostenibilità, alla biodiversità e alla storia locale, ma anche per rafforzare i legami sociali e comunitari. L'interazione durante le passeggiate facilita la condivisione di esperienze, l'apprendimento cooperativo e il consolidamento del senso di appartenenza al gruppo e ai luoghi del quotidiano. Attraverso il camminare, si apre uno spazio educativo nel quale bambini e ragazzi possono esercitare la propria autonomia e sviluppare il senso critico, osservando gli effetti del loro agire e sperimentando l'importanza di una relazione equilibrata tra l'uomo e l'ambiente. Questa pratica offre un'alternativa educativa significativa, capace di formare nuove generazioni più consapevoli, attente e attivamente impegnate nella cura del proprio territorio.

In questa cornice si colloca un interessante progetto educativo Strade Maestre³³, nato nel 2019 e rivolto agli studenti delle scuole superiori, che propone di seguire un anno scolastico in cammino. L'idea, sviluppata da Marcello Paolucci e Marco Saverio Loperfido con Niccolò Gori Sassoli, vede i ragazzi accompagnati da Guide Ambientali Escursionistiche che svolgono anche il ruolo di insegnanti, impegnati in un percorso a piedi di

32 Si tratta delle attività didattiche programmate presso i Corsi di Studio, triennali e magistrali, in Urbanistica e Scienza della Città e in Pianificazione Territoriale Urbanistica e Ambientale dell'Università degli Studi di Palermo. Nello specifico si fa riferimento ai corsi di Laboratorio di Analisi della città e del territorio, Geografia urbana, Laboratorio di Pianificazione I e Laboratorio di Geografia sociale e pratiche partecipative.

33 <https://www.strademaestre.org/>

oltre mille chilometri attraverso la penisola, alternando giornate di cammino a periodi residenziali, promuovendo l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. L'obiettivo è promuovere competenze trasversali e consapevolezza, intrecciando conoscenza, interazione sociale e scoperta del territorio.

Il camminare, quindi, emerge non solo come pratica educativa, ma anche come potente strumento di rigenerazione urbana e sociale. La città si trasforma in un laboratorio a cielo aperto, in cui le persone, soprattutto le giovani generazioni, hanno la possibilità di vivere esperienze formative che promuovono il rispetto per l'ambiente e una maggiore consapevolezza delle dinamiche sociali. La città camminata rappresenta un'importante pratica di educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, ponendo le basi per la costruzione di comunità più coese e consapevoli. Attraverso iniziative che promuovono il cammino come strumento di conoscenza, si favorisce una visione più inclusiva della città, capace di valorizzare la dimensione relazionale e dialogica dei suoi spazi. In questo contesto, il camminare diventa un atto politico e culturale che permette di riappropriarsi del territorio, riorientando la percezione collettiva degli spazi urbani e contribuendo a ridefinire le dinamiche di interazione e appartenenza. Le esperienze descritte aprono la riflessione su come il cammino possa diventare un mezzo di trasformazione individuale e sociale, in grado di rispondere alle sfide della complessità urbana contemporanea.

Bibliografia 1

- 1 AICE Associazione Internazionale delle Città Educative. (2020). *Carta delle città educative* (Prima ed. 1990). AICE Edizioni. Recuperato da http://www.comune.torino.it/citedu/doc/it_carta.pdf (Ultimo accesso: marzo 2024).
- 2 Alaimo, A., Aru, S., Donadelli, G., & Nebbia, F. (Eds.). (2015). *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*. FrancoAngeli.
- 3 Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A pattern language: Towns, buildings, construction*. Oxford University Press.
- 4 Allen, A. (2018). *La fine del progresso: Decolonizzare le basi normative della teoria critica*. DeriveApprodi.
- 5 Ammendola, J., Masiani, B., & Saavedra, C. (2022). Experimental co-design with a ludic urban community. The safeguard of the identity of Vale do Anhangabaù as a skateboarding spot. In *International Conference on Urban Planning and Architectural Design for Sustainable Development* (pp. 161-172). Springer. doi 10.1007/978-3-031-47794-2_14.
- 6 Anger, F. (2017). *Skateboard urbanism. An exploration of skateboarding as an integrated part of public space* (Master's thesis).
- 7 Ariès, P. (1980). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza. (Edizione originale 1977).
- 8 Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani. (Edizione originale 1958: *The human condition*, University of Chicago Press).
- 9 Arup. (2017). *Cities alive: Designing for urban childhoods*. Arup Group.
- 10 Baker, C. (2017). Come garantire una vera partecipazione dei bambini e degli adolescenti? In E. Toffano Martini & P. De Stefani (Eds.), *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Carocci.
- 11 Baldeschi, P. (1995). La città dei bambini è la città di tutti. *Paesaggio Urbano*, 2, 6.
- 12 Balzani, M., Corzani, G., & Vescovo, F. (Eds.). (1995). *La città e il bambino*. *Paesaggio Urbano*, 3.
- 13 Baraldi, C., & Maggioni, C. (Eds.). (2000). *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del laboratorio di Fano*. Donzelli Editore.
- 14 Baraldi, C., Maggioni, G., & Mittica, P. (Eds.). (2003). *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*. Donzelli Editore.
- 15 Bavington, N. (2011). From obstacle to opportunity: Parkour, leisure, and the reinterpretation of constraints. *Annals of Leisure Research*, 10(3-4), 391-412. doi 10.1080/11745398.2007.9686773.
- 16 Belingardi, C., Morachimo, L., & Prisco, A. (Eds.). (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Zeroseiup.
- 17 Bion, W. R. (1990). *Apprendere dall'esperienza*. Armando.

- 18 Bobbio, L. (1996). *La democrazia non abita a Gordio: Studio sui processi decisionali politico-amministrativi* (Vol. 6). FrancoAngeli.
- 19 Boulding, E. (1979). *Children's rights and the wheel of life*. New Brunswick, NJ, USA.
- 20 Bozzo, L. (1995). Il gioco e la città. *Paesaggio Urbano*, 2, 30-33.
- 21 Bruner, J. S. (2016). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale* (A. M. Donini, Trad.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990 come *Acts of Meaning*).
- 22 Bruner, S., & Olson, D. R. (1982). Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata. In F. Dera (a cura di), *Pedagogia strutturale*. Paravia.
- 23 Burkhalter, G. (2023). *The Playground Project*. Park Books. (1ª ed. JRP, 2016).
- 24 Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine* (Titolo originale: *Les jeux et les hommes. Le masque et la vertige*, 1958). Bompiani.
- 25 Calamandrei, P. (1950). A scuola di Costituzione: Il discorso di Piero Calamandrei sulla scuola. In *A scuola di Costituzione* (pp. 5-11). Chiarelettere. (Pubblicato nel 2011).
- 26 Cantatore, L. (2019). Storia dell'educazione come storia di luoghi. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 10-12. doi 10.7346/PO-012019-01.
- 27 Capogna, S. (2014). Verso una comunità educante. *QTimes Webmagazine*, 6(3), 3-12.
- 28 Careri, F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Einaudi.
- 29 Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. G., & Stone, A. M. (1992). *Public space*. Cambridge University Press.
- 30 Carr, S., & Lynch, K. (1968). Where learning happens. *Daedalus*, 97(4), 1277-1291.
- 31 Carroll, P., Calder-Dawe, O., Witten, K., & Asiasiga, L. (2019). A prefigurative politics of play in public places: Children claim their democratic right to the city through play. *Space and Culture*, 22(3), 294-307. doi 10.1177/120633121879754.
- 32 Checchi, P., Marchetti, C., & Meringolo, P. (a cura di). (2010). *La scuola e la città* (Num. monografico n.1). Fondazione Michelucci, Quaderni della Nuova Città, Polistampa.
- 33 Ciacci, L. (2021). *La città è vostra. Patrick Geddes: L'educazione alla cittadinanza*. Lettera Ventidue.
- 34 Colusso, P. F. (a cura di). (1998). *Wim Wenders: Paesaggi, luoghi, città*. Testo & Immagine.
- 35 Costa, L. (2022). Chi si occupa di città si occupa di educazione. Recuperato da <https://avanzi.org/chi-si-occupa-di-citta-si-occupa-di-educazione/>.
- 36 Covato, C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Unicopli.
- 37 Comitato sui Diritti dell'Infanzia. (2009). *Commento generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*. UNICEF, Ginevra.
- 38 Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Blackwell Publishing.
- 39 Crobe, S. (2022). Pratiche di rigenerazione urbana e cultura: Sguardi critici tra co-creazione, istituzionalizzazione e conflitto. In E. Ostanel & S. Crobe (Eds.), *Tracce Urbane*.

Rivista Semestrale Transdisciplinare di Studi Urbani Italian Journal of Urban Studies, No.13, Giugno 2023. doi 10.13133/2532-6562/18451.

- 40 Danenberg, R., Doumpa, V., & Karssenberg, H. (a cura di). (2018). *The City at Eye Level for Kids*. STIPO Publishing.
- 41 Dewey, J. (2022). *Il mio credo pedagogico*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1897 come *My Pedagogic Creed*).
- 42 De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione* (S. Maraini, a cura di). Quodlibet.
- 43 De Visscher, S., & Bouverne-De Bie, M. (2008). Children's presence in the neighbourhood: A social-pedagogical perspective. *Children & Society*, 22(6), 470-481.
- 44 Del Gottardo, E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Giapeto.
- 45 Department of Health and Children (DHC). (2000). *The National Children's Strategy: Our Children: Their Lives: Executive Summary*. Dublin: Department of Health and Children. Recuperato da <http://hdl.handle.net/10147/574860>.
- 46 Dolci, D. (2007). *Verso un nuovo mondo*. Sellerio. (Opera originale pubblicata nel 1964).
- 47 Donoff, G., & Bridgman, R. (2017). The playful city: Constructing a typology for urban design interventions. *International Journal of Play*, 6(3), 294-307. doi 10.1080/21594937.2017.1382995.
- 48 Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: A manual for participation*. UNESCO.
- 49 Fioravanti, G. (2014). *La città della conoscenza* (online). Recuperato da www.istruireilfuturo.com/2014/01/18/la-citta-della-conoscenza (Ultima consultazione: ottobre 2023).
- 50 Flowers, N. (2007). *Compasito. Manuale per l'educazione ai diritti umani per le bambine e i bambini*. Direzione Gioventù e Sport del Consiglio d'Europa.
- 51 Ferguson, A. (2019). Playing out: A grassroots street play revolution. *Cities & Health*, 3(1-2), 20-28. doi 10.1080/23748834.2018.1550850.
- 52 Ferraro, G. (1998). *Rieducazione alla speranza*. Jaca Book.
- 53 Ferro Allodola, V. (2021). Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: Struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia). *Studi sulla Formazione*, 24(1), 145-157. doi 10.13128/ssf-12282.
- 54 Fondazione Michelucci (Eds.) (2010). *La scuola e la città* (Num. monografico n.1, p. 4). Polistampa.
- 55 Ford, D. R. (2019). *L'educazione e la produzione dello spazio: Pedagogia politica, geografia e rivoluzione urbana*. Mimesis.
- 56 Frabboni, F., & Montanari, F. (Eds.). (2006). *La città educativa e i bambini* (Vol. 1408). FrancoAngeli.
- 57 Francis, M., & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169. doi 10.1006/jevp.2001.0248.

- 58 Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23. doi 10.1163/092755607X181711.
- 59 Freeman, C., Henderson, P., & Kettle, J. (1999). *Planning with children for better communities: The challenge to professionals*. Policy Press.
- 60 Freinet, C. (1996). *Le tecniche della scuola moderna*. SEI. (Opera originale pubblicata nel 1964 come *Les techniques Freinet de l'école moderne*).
- 61 Freire, P. (2020). *Pedagogia degli oppressi*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1968 come *Pedagogia do oprimido*).
- 62 Geddes, P. (1915). *Cities in evolution*. Williams & Norgate.
- 63 Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Armando Editore.
- 64 Giusti, M. (2000). Modelli partecipativi di interpretazione del territorio. In A. Magnaghi (a cura di), *Rappresentare i luoghi*. Alinea.
- 65 Gehl, J. (2011). *Life between buildings: Using public space*. Island Press. (Opera originale pubblicata nel 1971).
- 66 Goffman, E. (2010). *La vita quotidiana come rappresentazione* (G. Priulla, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1959 come *The Presentation of Self in Everyday Life*).
- 67 Goodman, P. (1942). *The grand piano: Or, the almanac of alienation*. Colt Press.
- 68 Gumpster, E. (1973). The city as educator. How to be radical without even trying. In J. Raynor & J. Harden (Eds.), *Equality and city school*. Routledge and Kegan Paul.
- 69 Jacobs, J. (2009). *Vita e morte delle grandi città*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1961 come *The Death and Life of Great American Cities*, Random House).
- 70 Hall, E. T. (2008). *La dimensione nascosta* (L. Bottini, Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1966 come *The Hidden Dimension*).
- 71 Haraway, D. J. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In D. J. Haraway, *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp. 183-201). Routledge.
- 72 Hart, R. A. (1992a). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Essay, (4).
- 73 Hart, R. (1992b). Monter l'échelle de la participation. *Les enfants d'abord*, avril-juin. UNICEF.
- 74 Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan.
- 75 Hartt, M., Lee, C., & Empey-Salisbury, M. (2023). Planning for play? A systematic literature review. *Journal of Planning Literature*. doi 10.1177/088541222311692.
- 76 Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.). Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927 come *Sein und Zeit*).
- 77 Heidegger, M. (1975). Costruire, abitare, pensare. *Lotus International*, 9, 38. (Opera originale pubblicata nel 1951 come *Bauen, Wohnen, Denken*, in *Vorträge und Aufsätze*, Vittorio Klostermann).

- 78 Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- 79 Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- 80 Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What else? Some more ways of thinking and doing 'children's geographies'. *Children's Geographies*, 4(1), 69-95. doi 10.1080/14733280600577459.
- 81 Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938 come *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*).
- 82 Husserl, E. (2012). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (E. Filippini, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1936 come *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*).
- 83 Husserl, E. (2017). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Martino Fine Books. (Opera originale pubblicata nel 1931).
- 84 Illich, I. (2005). *Descolarizzare la società*. Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1971 come *Deschooling Society*).
- 85 Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione* (L. Donat, Trad.). La Linea.
- 86 James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia: Per una nuova sociologia dei bambini*. Donzelli Editore.
- 87 Juul, J. (2003). *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*. Feltrinelli.
- 88 Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo*. Einaudi.
- 89 Karssenbergh, H., Laven, J., Glaser, M., & Van 't Hoff, M. (Eds.). (2016). *The city at eye level: Lessons for street plinths*. Eburon Academic Publishers.
- 90 Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4^a ed., 50^o anniversario). University of Chicago Press. (Opera originale pubblicata nel 1962).
- 91 Lansdown, G. (2001). *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*. Centro di Ricerca Innocenti, UNICEF.
- 92 Lazzarini, L. (2020). Alcune considerazioni sull'utilità del camminare nell'insegnamento dell'urbanistica. In L. Lazzarini & S. Marchionni (Eds.), *Spazi e corpi in movimento. Fare urbanistica in cammino. Ricerca e studi territorialisti* (n. 7). SDT Edizioni.
- 93 Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città* (Trad. it.). Ombre Corte Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 1968 come *Le droit à la ville*, Éditions Anthropos).
- 94 Littman, M., & Christie, S. (2023). Mommy, can I play outside? How urban design influences parental attitudes on play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4909. doi 10.3390/ijerph20064909.
- 95 Loebach, J., Little, S., Cox, A., & Owen, P. E. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices and policies for youth inclusion*. Routledge.
- 96 Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Einaudi.

- 97** Lotta, F., Picone, M., & Schilleci, F. (2017). El rol de planificadores urbanos en los colegios: El descubrimiento identitario de los barrios. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 49(193), 553–562. Recuperato da <https://recyt.fecyt.es/index.php/cytet/article/view/76578>.
- 98** Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention of the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. doi 10.1080/01411920701657033.
- 99** Lynch, K. (2014). *L'immagine della città*. Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1960 come *The Image of the City*).
- 100** Lynch, K., & Ceccarelli, P. (Eds.). (2001). *L'immagine della città*. Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1960).
- 101** Maggioni, G., & Baraldi, C. (1997). *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*. Quattroventi.
- 102** Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*. Bollati Boringhieri.
- 103** Manuele, G. G. D. (2021). Le passeggiate Jane's Walk come strumento di conoscenza urbana. *Urbanistica Informazioni*, 300, 90-94. INU Edizioni.
- 104** Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children. Review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1). doi 10.1191/030913299670961492.
- 105** Matless, D. (2000). Forms of knowledge and forms of belonging: Regional survey and geographical citizenship. In V. M. Welter & J. Lawson (Eds.), *The city after Patrick Geddes*. Peter Lang Publisher.
- 106** Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Garzanti.
- 107** McFarlane, C. (2018). Learning from the city. A politics of urban learning in planning. In G. Bhan, S. Srinivas, & V. Watson (Eds.), *The Routledge Companion to Planning in the Global South* (pp. 323-333). Routledge.
- 108** Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1945 come *Phénoménologie de la perception*).
- 109** Merleau-Ponty, M. (2015). *Il bambino e gli altri* (A. Magnano, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1960 come *L'enfant et les autres*).
- 110** Michelucci, G. (1953). *La città variabile*. Estratto. Recuperato da <https://www.michelucci.it/wp-content/uploads/2020/11/la-città-variabile.pdf>.
- 111** Michelucci, G. (1960). La scuola e la città. Appunti di un architetto. In *Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di E. Codignola*. Firenze.
- 112** Milia, M. (2016). *Il gioco assedia la città. Critical City Upload e il pervasive game*. Aracne.
- 113** Million, A., Heinrich, A. J., & Coelen, T. (Eds.). (2017). *Education, space and urban planning: Education as a component of a city*. Springer. doi 10.1007/978-3-319-38999-8.
- 114** McLuhan, M. (1984). *La città come aula*. Armando Editore.

- 115** Montessori, M. (2017). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1936 come *The Secret of Childhood*).
- 116** Moretti, L., & Petrucci, V. (2015). *Il gioco non si arresta. Pratiche di progettazione partecipata per il diritto alla città di bambini e ragazzi*. Gangemi.
- 117** Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (A. Catà, Trad.). Raffaello Cortina Editore.
- 118** Moro, C. A. (2004). I diritti di cittadinanza delle persone minori di età. In A. Baldoni et al. (Eds.), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*. La Mandragora.
- 119** Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Asterios.
- 120** Mumford, L. (1945). La pianificazione per diverse fasi della vita. *Urbanistica*, 1, 7-11.
- 121** Muntañola Thornberg, J. (2012). *La arquitectura como lugar*. UPC.
- 122** Németh, J. (2006). Conflict, exclusion, relocation: Skateboarding and public space. *Journal of Urban Design*, 11(3), 297-318. doi 10.1080/13574800600888343.
- 123** Olson, D. R. (2018). *Il mondo sulla carta: Le implicazioni concettuali e cognitive della lettura e della scrittura* (F. Bottaccioli, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1994 come *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*).
- 124** Paba, G. (2004). *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*. Franco Angeli.
- 125** Paba, G., & Pecoriello, A. (Eds.). (2006). *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*. Masso delle Fate Edizioni.
- 126** Paba, G., & Perrone, C. (2004). I bambini e la città: Esploratori, progettisti, costruttori. *I bambini e la città. Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 5(4). Istituto degli Innocenti.
- 127** Pallasmaa, J. (2007). *Gli occhi della pelle. L'architettura dei sensi*. Jaca Book.
- 128** Palmieri, V. (2023). Educare alla cittadinanza a scuola: Tra storia e buone prassi, un percorso in divenire. In M. Fiorucci, I. Loiodice, & M. Ladogana (Eds.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (pp. 302-306). Pensa Multimedia.
- 129** Pecoriello, A. L. (2006). Spazi di gioco e autocostruzione. In D. Poli (Ed.), *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Alinea.
- 130** Pecoriello, A. L., & Zetti, I. (2006). Alla periferia della periferia: Progettando con i bambini del Vingone. In G. Paba & C. Perrone (Eds.), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*. Alinea.
- 131** Phelps, N. A., & Tewdwr-Jones, M. (2008). If geography is anything, maybe it's planning's alter ego? Reflections on policy relevance in two disciplines concerned with place and space. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(4), 566-584. doi 10.1111/j.1475-5661.2008.00315.x.
- 132** Piaget, J. (1970). *La costruzione del reale nel bambino*. Giunti & Lisciani. (Opera originale pubblicata nel 1937 come *La construction du réel chez l'enfant*).

- 133** Picone, M., & Schilleci, F. (2020). Walkscapes. Un'esperienza professionalizzante a Palermo. *Urbanistica Informazioni*, 289(S.I.), 25-28.
- 134** Poli, D. (Ed.). (2006). *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Alinea.
- 135** Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere* (E. Rinaldi, Trad.). Reggio Children. (Opera originale pubblicata nel 2006 come *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*).
- 136** Rossi, M., & Zetti, I. (2018). *In mezzo alle cose. Città e spazi interclusi*. DIDAPress.
- 137** Sabbion, P. (2022). Camminare nel paesaggio: Un atto rivoluzionario. *Ri-Vista*, 01(2022), Seconda Serie. doi 10.36253/rv-12518.
- 138** Sapir, E. (2009). *Il linguaggio: Introduzione alla linguistica* (P. V. Mengaldo, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1921 come *Language: An introduction to the study of speech*).
- 139** Saragosa, C. (2016). *Il sentiero di Biopoli. L'empatia nella generazione della città*. Donzelli Editore.
- 140** Schilleci, F. (2020). La formazione come strumento di crescita: Narrazione di un'esperienza didattica a Palermo. *Urbanistica Informazioni*, 289(S.I.), 29-32.
- 141** Sclavi, M. (2014). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Elèuthera.
- 142** Sennett, R. (2002). *La coscienza dell'occhio: Progetto e vita sociale della città*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1990 come *The Conscience of the Eye: The Design and Social Life of Cities*).
- 143** Sennett, R., & Sendra, P. (2022). *Designing disorder: Experiments and disruptions in the city*. Verso Books.
- 144** Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. doi 10.1002/chi.617.
- 145** Simonetti, L. (2022). Educare ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. In V. Meo (Ed.), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi* (pp. 51-60). Franco Angeli.
- 146** Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.
- 147** Solnit, R. (2018). *Storia del camminare* (S. Pareschi, Trad.). Ponte alle Grazie.
- 148** Steiner, R. (2013). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Editrice Antroposofica. (Opera originale pubblicata nel 1907 come *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*).
- 149** Tranter, P., & Doyle, J. (1996). Reclaiming the residential street as play space. *International Play Journal*, 4, 81-97.
- 150** Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Laterza.
- 151** Tonucci, F. (2015). A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. *Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)*, 2(3), 77-94.

- 152** Tonucci, F., Bocci, F., & D'Angelo, L. (Eds.). (2015). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (2ª ed.). FrancoAngeli.
- 153** Tonucci, F., Renzi, D., & Prisco, A. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: Una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città. *Studium Education*, 3(Ottobre), Pensa Multimedia Editore.
- 154** Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- 155** UNICEF. (2018). *Città amiche dei bambini e degli adolescenti. Manuale guida per i comuni che vogliono costruire città a misura di bambini e adolescenti*. UNICEF. <https://www.unicef.org/childfriendlycities/media/2276/file/CFCI%20Handbook%20-%20IT.pdf>
- 156** UNICEF. (2020). *Child-friendly cities: Sustainable urban development through the eyes of children*. UNICEF. <https://www.unicef.org/childfriendlycities/what-is-the-child-friendly-cities-initiative>
- 157** Venturi, P., & Rago, S. (Eds.). (2016). *Da spazi a luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo*. Atti de "Le giornate di Bertinoro per l'economia civile 2016". AICCON.
- 158** Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934 come *Mysl' i rech*).
- 159** Ward, C. (2000). *Il bambino e la città*. L'Anchra del Mediterraneo. (Prima ed. 1978, *The Child in the City*, Bedford Square Press).
- 160** Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale* (F. Codello, Ed.; L. Molfese, Trad.). Elèuthera.
- 161** Withagen, R., & Caljouw, S. R. (2017). Aldo van Eyck's playgrounds: Aesthetics, affordances, and creativity. *Frontiers in Psychology*, 8, 1130. doi 10.3389/fpsyg.2017.01130.
- 162** Whyte, W. H. (2020). *La vita sociale degli spazi urbani piccoli*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1980 come *The Social Life of Small Urban Spaces*).
- 163** Woodyer, T. (2012). Ludic geographies: Not merely child's play. *Geography Compass*, 6, 313-326. doi 10.1111/j.1749-8198.2012.00477.
- 164** Woolley, H. (2008). Watch this space! Designing for children's play in public open spaces. *Geography Compass*, 2(2), 495-512. doi 10.1111/j.1749-8198.2008.00077.
- 165** Woolley, H. (2007). Where do the children play? How policies can influence practice. doi 10.1680/muen.2007.160.2.89.
- 166** Woolley, H., Hazelwood, T., & Simkins, I. (2011). Don't skate here: Exclusion of skateboarders from urban civic spaces in three northern cities in England. *Journal of Urban Design*, 16(4), 471-488. doi 10.1080/13574809.2011.585867.
- 167** Yin, R. K. (2003). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetti e metodi*. Armando Editore.