

Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi

Children and teenagers contribution to the protection and promotion of places

Giulia Scarlatti

Università di Padova

The well-being of children and teenagers in urban areas is an index of life quality and sustainability. Pedagogical action, with reference to the right to be heard and to participate, as affirmed in the 1989 Convention on the Rights of the Child, has developed projects to involve them in local planning. A possible way to care for natural and cultural heritage and to implement sustainability is assuming the Outdoor Education perspective through interactive participation. Practices of interaction with contexts of life and of active citizenship enable children and teenagers to build their own identity by being in relationship with the environment and other human beings, to develop a sense of belonging, and to increase their sensitivity to environmental balance.

41

Keywords

**rights of children to be heard and to participate,
active citizenship, natural and cultural heritage protection**

Il benessere di bambini e adolescenti nei contesti urbani rappresenta un indicatore di qualità e sostenibilità di vita, e l'azione pedagogica, con riferimento al diritto di ascolto e partecipazione proclamato dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, ha sviluppato progettualità che li coinvolgono nella pianificazione territoriale. Assumere la prospettiva dell'*Outdoor Education* integrata con metodi di partecipazione interattiva è una delle possibili modalità per prendersi cura del patrimonio naturale e culturale e contribuire alla sostenibilità. Attraverso le pratiche di interazione con i luoghi di vita e di cittadinanza attiva, bambini e adolescenti possono costruire la loro identità in relazione con gli altri e l'ambiente, sviluppare senso di appartenenza, accrescere la loro sensibilità per gli equilibri ambientali.

Parole chiave

**diritti dei bambini di ascolto e partecipazione, cittadinanza attiva,
tutela del patrimonio naturale e culturale**

1. Diritti dell'infanzia e qualità dei contesti di vita

Costruiamo ed esprimiamo la nostra identità nella relazione con gli altri e i contesti che abitiamo secondo una percezione soggettiva del mondo e modalità personali di elaborazione. I luoghi non sono neutri ma si connotano di senso per chi li vive e si lascia interpellare da essi: l'atto stesso di abitare qualifica l'essere umano e tocca le dimensioni della cura, della relazione, della libertà. Del resto, lo spazio non è un "già dato" rispetto agli esseri umani, ma è da essi popolato, modellato e trasformato: "gli individui sono 'costruttori dei luoghi che abitano' (*place-makers citizens*), e dunque responsabili della qualità della vita che in essi si sviluppa" (Mortari, 2008, p. 61). La duplice accezione del termine "urbano" – città o metropoli, ma anche civiltà, nel senso di rispetto e luoghi ospitali – aiuta a connotare i contesti urbani dal punto di vista sia fisico, sia sociale e dei rapporti umani.

Ebbene, oggi nelle città per lo più prevale un senso di "non appartenenza" al territorio (Augé, 1993): se la persona non fa esperienza del luogo in cui vive, sviluppa un senso di estraneità rispetto ad esso. La città si è prevalentemente strutturata secondo le esigenze di un cittadino *maschio, adulto, lavoratore*, "ha rinunciato a essere luogo di incontro e di scambio e ha scelto come nuovi criteri di sviluppo la *separazione* e la *specializzazione*" (Tonucci, 2008, p. 75); esempio emblematico di tutto questo è la diffusione imperante dell'automobile.

42

Osservando questo scenario dalla prospettiva di bambini e ragazzi, appare evidente la distanza fra i paesaggi urbani e i loro bisogni lungo la crescita¹, quali l'autonomia e la libertà di muoversi, il senso del nuovo e della scoperta, la dimensione della socialità e del gioco, nonché "lo sviluppo di quello che viene definito 'senso del luogo', ossia la percezione di appartenere a un ambiente, che è sentimento essenziale al generarsi di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita" (Mortari, 2008, p. 5).

Se in un recente passato essi si appropriavano normalmente, nella loro quotidianità, dello spazio pubblico ed esterno all'abitazione (in un tempo dopo la scuola autenticamente "libero", non organizzato dagli adulti, e "fuori", all'aperto, fatto di incontri e avventure con gli amici e i coetanei del quartiere), negli ultimi decenni sembrano "agli arresti domiciliari e scolastici" (Farné, 2018, p. 37): l'aumento del traffico stradale e al contempo la comodità degli spostamenti in automobile, la diffusione delle nuove tecnologie a scapito degli spazi reali di relazione e gioco, la considerazione della casa come luogo degli affetti fino all'autosufficienza, l'occupazione del tempo libero con attività scolastiche o extrascolastiche, una pervasiva percezione di rischio e insicurezza sono solo alcuni aspetti che riducono o impediscono l'accesso a esperienze fondamentali in rapporto all'ambiente, come sapersi orientare, muoversi nel percorso da casa a scuola, intrecciare relazioni simmetriche con

1 Si fa riferimento in questo contributo alla condizione dell'infanzia e adolescenza in relazione ai contesti urbani delle città italiane.

i pari, fare esperienze a contatto con la natura, conquistare una territorialità trasformativa degli spazi in luoghi (Hubbard, Kitchin, 2010). Per quanto riguarda il rapporto bambino-natura, Richard Louv (2006), nel libro *L'ultimo bambino nei boschi*, considera in termini di alienazione il venir meno delle possibilità di stare all'aperto e ritiene che molti disturbi (*disorders*) riscontrati a livello scolastico, definiti "bisogni speciali" (*special needs*), siano in realtà bisogni naturali insoddisfatti. Accanto al diritto al gioco, all'istruzione, alla salute, Gianfranco Zavalloni (2008), nel manifesto *Diritti naturali di bimbi e bimbe*, richiama l'importanza del 'diritto alla natura', cioè di poter giocare in ambienti naturali, sporcarsi, usare le mani, annusare, ascoltare i rumori della natura, esperienze che una volta avvenivano in modo spontaneo.

In risposta a queste e altre domande inesprese, la città necessita "di ripensarsi, di riconfigurarsi, di non disattendere ulteriormente la prospettiva culturale, propria da tempo di documenti internazionali dedicati all'infanzia, che pone in primo piano chi è piccolo e fragile, col suo diritto di parola e partecipazione, per fare di un insieme di 'isolati' una città coesa" (Toffano Martini, 2014, p. 151). Il quadro di riferimento in cui ci si muove è offerto dalla *Convention on the Rights of the Child* (Crc) del 1989, le cui finalità sono descritte in termini di diritti relativi alla *protection*, alla *provision* e alla *participation*, le '3P' (Cantwell, 1993). Il diritto di essere ascoltato (art. 12), intimamente connesso al diritto di partecipare (Lücker-Babel, 1995), costituisce uno degli aspetti portanti e trasversali della Crc – accanto al diritto alla non discriminazione (art. 2), alla primaria considerazione del superiore e migliore interesse del bambino (art. 3), al diritto alla vita e allo sviluppo (art. 6) –, poiché stabilisce che i soggetti in crescita, delle diverse età e condizioni, hanno il diritto di esprimere liberamente idee, sentimenti, punti di vista, esigenze, aspirazioni sulle questioni in cui sono coinvolti, e che ciò deve essere ascoltato e preso in seria considerazione. Ascolto inteso come attenzione duratura, capacità di entrare in sintonia empatica con l'altro e deciptarne le comunicazioni, accettazione della complessità della vita, "condizione non solo per saper dare risposte appaganti alle domande rivolte ma anche per consentire relazioni interpersonali significative e per creare così non un agglomerato di esseri umani, ma una vera comunità" (Moro, 2004, p. 100).

Nella prospettiva dell'educazione ecologica, che promuove una disposizione etica verso il mondo circostante, "l'ascoltare è un modo di prestare attenzione, che è la prima forma in cui si manifesta l'etica del prendersi cura, ma è anche un modo di essere non intrusivo" (Mortari, 2009, p. 142), permettendo, a piccoli passi, di costruire realtà umane e ambientali più sostenibili.

Un contributo importante per il dialogo fra i diritti dell'infanzia e i fenomeni dell'urbanizzazione fu fornito già in occasione del *Summit di Rio de Janeiro* del 1992, che elaborò l'*Agenda 21*, portando come principio imprescindibile sul piano pedagogico il concetto di "sostenibilità"², che rimanda

2 Il concetto di "sostenibilità" si diffuse soprattutto con il *Rapporto Brundtland*, in riferimento al termine "sviluppo": sarebbe sostenibile "uno sviluppo in grado di garantire il soddisfa-

alla cura dell'ambiente e alla responsabilità nei confronti delle nuove generazioni. In questo documento si afferma l'importanza di associare la gioventù alle decisioni in materia di ambiente e sviluppo; inoltre l'undicesimo obiettivo del nuovo programma di azioni delle Nazioni Unite, l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (2015), è quello di avere in futuro città e comunità sostenibili, a partire dalla qualità e dignità della vita.

Nella prospettiva della Convenzione Onu, è sorto dagli anni Novanta del secolo scorso il movimento delle *Città amiche dei bambini*, la cui progettualità, affermata in diversi documenti, è frutto di "una nuova visione dell'infanzia, che riconosce il bambino come soggetto attivo fin dalla sua più giovane età, e di una nuova cultura della città, che incoraggia i cittadini a partecipare in processi finalizzati a rendere l'ambiente fisico e sociale più sostenibile ed equo" (Sclavi, Santos Pais, 2005, p. 6).

A ciò si allinea il Progetto internazionale *Le città dei bambini*, condotto da Francesco Tonucci con l'intento, ribadito dalla legge italiana 285/1997, di promuovere una progettazione urbana a misura dei bambini e soprattutto con il loro coinvolgimento attivo³. Alla base, la convinzione che "la prima e più importante scelta da farsi è quella di dare ai bambini un ruolo da protagonisti, dare loro la parola, permettere loro di esprimere pareri e metterci, noi adulti, nell'atteggiamento di ascolto, di desiderio di capire e di volontà di tener conto di quello che i bambini dicono" (Tonucci, 1996, p. 41).

Bambini e ragazzi abitano, vivono gli spazi attraverso la dimensione relazionale, sviluppano legami affettivi con i luoghi; il modo in cui interagiscono con l'ambiente è diverso da quello degli adulti e la loro ottica porta a una trasformazione radicale della gestione degli spazi. Pertanto, il loro coinvolgimento "è determinante per ottenere nuove forme di coesione, di sicurezza, di identità sociale" (Birbes, 2016, p. 73). Riconoscere l'inadeguatezza dei contesti urbani nei confronti dell'infanzia e agire per farvi fronte significa portare un miglioramento non soltanto per i più piccoli, ma per l'intera comunità: i bambini sono considerati sensibili indicatori ambientali che rappresentano i bisogni di tutti i cittadini. Se da una parte si rileva che i "beni essenziali per i bambini scarseggiano nella nostra vita normale, a partire dal *bene* 'tempo', dal *bene* 'movimento', al *bene* 'stare con gli altri', al *modo* con cui 'si sta con gli al-

cimento dei bisogni attuali senza compromettere la possibilità delle generazioni future di far fronte ai loro bisogni" (WCED, 1987).

Si richiamano l'avvio di iniziative quali il *Decennio dell'educazione allo sviluppo sostenibile* per il periodo 2005-2014 affidato all'Unesco; la proclamazione del 2015 come *Anno dello sviluppo sostenibile*, per il susseguirsi di eventi sulle tematiche in questione; l'approvazione, nel 2015, degli SDGs (*Sustainable Development Goals*), che costituiscono il nuovo programma di azioni definito *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In vista dell'attuazione degli Obiettivi dell'*Agenda 2030*, nel 2017 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha presentato il *Piano di Educazione alla Sostenibilità*.

- 3 Tre sono i livelli principali in riferimento a bambini e ragazzi su cui si sviluppa l'iniziativa: urbanistico, considerando il loro punto di vista nella progettazione e costruzione di spazi; educativo, promuovendo le loro potenzialità, capacità progettuali e spirito critico; politico, dando spazio ai loro bisogni e istanze, che altrimenti rimarrebbero non ascoltati.

tri', e così via" (Laneve, 2002, p. 405), dall'altra si riconosce quanto questi beni siano necessari per la qualità di vita degli adulti stessi⁴.

Per rintracciare un'ecologia dei contesti di vita ci si pone dalla parte di bambini e ragazzi, si sceglie "il più piccolo a garanzia di tutti, il più lontano dalle logiche e dalle mentalità degli adulti per garantire attenzione e ascolto alle esigenze di tutti" (Tonucci, 2008, p. 79).

Come si evince dai documenti internazionali, i diritti all'ambiente sono strettamente connessi con i diritti di cittadinanza attiva, in quanto "il concetto di 'sostenibilità' [...] deve partire da un recupero di intenzionalità nella relazione con l'ambiente come luogo di vita" (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 19). La possibilità di concreti atti di cura e la partecipazione ai processi decisionali relativi al proprio territorio sviluppano nei soggetti senso di appartenenza e di responsabilità, attenzione e impegno verso ciò che è altro da sé.

A partire da queste premesse, si assume l'approccio dell'*Outdoor Education* volto alla tutela e valorizzazione dei luoghi attraverso il paradigma partecipativo, considerandolo "come metodo educativo di aiuto a definire meglio il rapporto tra uomo e natura, e tale da rappresentare un impegno concreto di cittadinanza attiva, oltre che di responsabilità condivisa per la salvaguardia del pianeta" (Chistolini, 2016, p. 135).

2. Educazione al patrimonio naturale e culturale come espressione di cittadinanza attiva

L'educazione al patrimonio naturale e culturale, "la quale viene già da tempo avvertita come importante per lo sviluppo di una collettività a livello territoriale e per fondare e rifondare il senso di appartenenza culturale" (Nuzzaci, 2016, p. 179), avviene attraverso l'esperienza personale dei beni ambientali e paesaggistici nel territorio e costituisce un diritto di cittadinanza. Nella *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società*, il patrimonio culturale – di cui il 2018 è stato proclamato anno europeo – viene definito "un insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione". Comprende pertanto tutti gli aspetti dell'ambiente che sono il risultato dell'interazione nel corso del tempo fra persone e luoghi (art. 2.a, Consiglio d'Europa, 2005). Il patrimonio culturale non è qualcosa di statico, confinato nel passato, ma una realtà che si sviluppa attraverso il nostro modo di rapportarci ad esso.

4 "Se nelle nostre città cominceremo a lavorare perché i bambini e le bambine vivano secondo le loro esigenze ci renderemo conto che in effetti non stiamo lavorando solo per i bambini [...]. Assumere il bambino come parametro di cambiamento significa pensare una città più adatta per tutti i cittadini" (Centro Nazionale di Documentazione e di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza (1998). *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n. 285/1997*. Firenze: Istituto degli Innocenti, p. 33).

Educare a prendersi cura dei luoghi costituisce un modo per avvicinarsi agli obiettivi connessi alla sostenibilità (Zanato Orlandini, 2014, p. 15) e favorire la tutela del patrimonio naturale e culturale. L'Unesco, già nel 1994, promosse il progetto *La partecipazione dei giovani alla preservazione e promozione del patrimonio mondiale*, con la finalità di rendere l'educazione al patrimonio parte integrante dei programmi scolastici. Nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (22 febbraio 2018) nell'ambito di area storico-geografica e in quello artistico di scuola primaria viene dato rilievo "all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva", alla "progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale" (par. 5.2), "alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza" (par. 5.6), in una prospettiva trasversale alle discipline attraverso il legame fra teoria e prassi.

La possibilità di fare esperienze *outdoor* in rapporto con l'ambiente ha un impatto positivo sulla salute e per diversi aspetti dell'apprendimento, dalle capacità di attenzione a quelle di osservazione, dallo sviluppo di una maggior creatività alla riduzione di problematiche comportamentali; permette inoltre

la libertà-autonomia in relazione alla protezione-sicurezza; la costruzione dell'identità personale in relazione ai luoghi; la maturazione di competenze pro-sociali, di consapevolezza, di responsabilità in rapporto ai mondi reali e virtuali che, in proporzione variabile, influenzano ormai la vita di tutti noi (Zanato Orlandini, 2012, p. 419).

46

L'*Outdoor Education*, che riguarda la dimensione ecologica e della sostenibilità con attenzione particolare alla cura dell'ambiente, allo stile di vita, ai consumi di risorse, non intende proporre nuove metodologie, "semplicemente invita ad assumere lo spazio esterno, a partire da quello più facilmente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i bambini. [...] è, prima di tutto, il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del divertimento, della socialità e dell'avventura" (Farné, 2018, p. 37).

Al fine di "promuovere quello che viene definito 'senso del luogo', ossia una conoscenza del territorio abitato e la consapevolezza del valore che hanno luoghi ed elementi, viventi e costruiti, in esso presenti" (Mortari, 2008, p. 60), bisogna fornire opportunità dal punto di vista educativo in cui mettere in atto pratiche adeguate, secondo un approccio integrato, sia in termini di confronto critico con la realtà, sia restituendo "ai soggetti in crescita ciò che è stato loro gradualmente sottratto, cioè le possibilità di un approccio sensoriale all'ambiente, di emozionarsi, di avvertire di essere parte di un tutto" (Benetton, 2018, p. 299). Gli elementi della natura e dell'ambiente esterno costituiscono un grande repertorio per il bambino dal punto di vista esperienziale.

Ripensare ed esplorare i contesti di vita attraverso lo sguardo di bambini e ragazzi comporta coinvolgerli nell'ambiente in cui vivono e nelle esperienze di progettazione e dare voce alle loro competenze, attuando "due momenti essenziali fra loro interconnessi: quello della presa di conoscenza e

coscienza di alcuni importanti dati cognitivi; quello della individuazione e sperimentazione di ruoli attivi” (Papisca, 1989, p. 66).

Assumere i soggetti in crescita come “unità di osservazione e misura” significa considerarli parte attiva della relazione, interlocutori privilegiati, capaci di individuare con competenza caratteristiche e bisogni specifici, spesso non intercettati dagli adulti, “incoraggiando il protagonismo di bambini, ma anche di adolescenti e giovani, nella consapevolezza di se stessi e del loro ruolo nella società. Occorre sollecitare il senso di appartenenza alla comunità e di identità con i luoghi del loro vissuto” (Birbes, 2016, p. 74). Bambini e ragazzi hanno una prospettiva peculiare sulla realtà e, se vengono loro fornite le informazioni necessarie, possono dare un contributo significativo a decisioni che li riguardano, non solo a livello soggettivo, ma anche di vita sociale; coinvolgimento che deve avvenire in tutte le fasi, anche nella conservazione e gestione futura degli spazi. In particolare, in riferimento al progetto *Le città dei bambini*, vengono indicate nel dettaglio le seguenti fasi del processo: formazione del gruppo di lavoro, superamento degli stereotipi ed espressione di desideri, termini della proposta e sopralluoghi, proposte concrete, scelta tra le proposte, visualizzazione tramite collage e plastico, confronto con un tecnico, lavori e autocostruzione, inaugurazione e, da ultimo ma non meno importante, manutenzione e cura degli spazi (Belingardi, 2018, pp. 22–28).

Il Rapporto Unicef del 2003 sottolinea il nesso tra il diritto di ascolto e partecipazione dei minori d’età e il riconoscimento della loro realtà peculiare: “si deve passare da un approccio tendente all’esclusione a un altro teso alla comprensione e alla valorizzazione dei bambini e delle loro capacità; da una realtà definita esclusivamente dagli adulti a una in cui i bambini e i ragazzi possano contribuire a costruire il mondo in cui desiderano vivere”. Ciò non significa esaltare in modo improprio l’autosufficienza dei bambini; la dipendenza dall’adulto rimane una condizione strutturale nella crescita. Il loro coinvolgimento nella vita sociale è possibile attraverso un equilibrio *in fieri* tra protezione e promozione, autonomia e dipendenza. Occorre riflettere sulla rappresentazione dell’infanzia che si ha, perché ciò influisce sulla qualità delle pratiche partecipative che si mettono in atto, e una rappresentazione limitata alla visione protezionistica e adultocentrica, con conseguente coinvolgimento di superficie e discontinuo alle fasi del percorso, impedisce di dar voce alle effettive competenze di bambini e ragazzi.

Circa il paradigma partecipativo, un riferimento importante è costituito da Roger A. Hart che, nelle sue esperienze di coinvolgimento di bambini e ragazzi nella progettazione dei contesti urbani, elaborò una “scala della partecipazione”, che consente di uscire da un’idea univoca di partecipazione e

5 Risulta rilevante anche lo strumento proposto da H. Shier (2001), *Pathway to participation*, che individua il livello di partecipazione dei bambini in relazione al grado di coinvolgimento adulto, sottolineando l’importanza che l’adulto comprenda dove si trovi rispetto al percorso partecipativo.

coglierne i diversi processi e gradi⁵. Si possono individuare lungo la scala tre macro-livelli di partecipazione: la comunicazione, cioè fornire a bambini e ragazzi informazioni adeguate affinché possano farsi una propria prospettiva sulle istanze progettuali; l'ascolto, cioè permettere di esprimere le proprie opinioni e riflessioni sui temi in questione; il coinvolgimento attivo, cioè far sì che possano co-progettare e contribuire nei processi decisionali. Occorre tener presente però che queste attività comportano anche dei rischi: la manipolazione, quando la progettazione è gestita dai soli adulti e il coinvolgimento dei soggetti in crescita è marginale; la decorazione, quando le idee o manufatti prodotti sono ideati e realizzati dagli adulti e usati a livello decorativo; il tokenismo, quando la motivazione e il coinvolgimento di bambini e ragazzi nelle attività non proviene da loro ma risponde ad istanze esterne (Hart, 1992). Da questo lavoro pionieristico ad oggi si è sviluppata in modo più articolato la riflessione sulla progettazione partecipata con i bambini e gli adolescenti, un tipo di progettazione pedagogica “mirato al coinvolgimento diretto delle persone nel cambiamento di spazi urbani e percorsi ambientali, nel pensare problemi reali nell’ambito della vivibilità della città” (Birbes, 2016, p. 72), e caratterizzato da scambio, ascolto critico e dialogo tra le generazioni.

I processi partecipativi, con la dovuta attenzione a “tutelare il progetto esistenziale di cui ogni nuovo essere è portatore dal rischio di alienarsi in un progetto e in un discorso altrui” (Amadini, 2012, p. 78), sviluppano il senso di responsabilità e le capacità di confrontarsi, discutere, progettare, decidere e operare scelte assieme agli altri. Tali processi vengono a costituire una significativa esperienza lungo la crescita, poiché,

dal momento che lo sviluppo dell’identità è un percorso che ha molto a che vedere con un processo in divenire, se tale processo si nutre della relazione con l’altro e con gli altri, favorisce sia l’identificazione che la differenziazione, due aspetti alternativamente molto importanti sia per i bambini che per gli adolescenti, in quanto periodicamente essi hanno bisogno di sperimentare queste due dimensioni nel rapporto con l’alterità (Benedetti, 2007, p. 15).

La realizzazione di percorsi di educazione alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, integrati con metodi di partecipazione attiva, oltre ad avere un ineludibile valore educativo, fin dai contesti urbani di vita, favorisce un mondo a misura più umana per tutti.

Nota bibliografica

- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l’infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Augé M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Belingardi C. (2018). *La metodologia. Come costruire un progetto comune insieme*

- a bambini e bambine. In C. Belingardi, L. Morachimo, A. Prisco, D. Renzi, F. Tonucci (a cura di), *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (pp. 19-28). Bergamo: Zerosei.
- Benedetti S. (2007). Il parco che tutti vorremmo. In F. Cirilini, S. Davoli, G. Fantini, C. Pedrazzoli (a cura di), *Il parco che vorrei. Esperienze di progettazione partecipata nei comuni di Albinea, Cadelbosco Sopra e Quattro Castella*. Imola: La Mandragora. <<http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/osservatorio-infanzia-e-adolescenza/tutte-le-pubblicazioni/i-quaderni-di-camina>> (ultima consultazione: 01/02/2020).
- Benetton M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 291-306.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cantwell N. (1993). Monitoring the Convention Through the Idea "3Ps". *Eurosocal Report*, 45, pp. 121-130.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Farné R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Hart R.A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*, 4. Firenze: Unicef-Innocenti Research Centre.
- Hubbard P., Kitchin R. (eds.) (2010). *Key thinkers on space and place*. London: Sage.
- Laneve C. (2002). Il bambino e la città. *Studium Educationis*, 2, pp. 400-408.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Lücker-Babel M.F. (1995). The right of the child to express views and to be heard: an attempt to interpret article 12 of the UN Convention on the rights of the child. *The International Journal of Children's Rights*, 3, pp. 391-404.
- Moro A.C. (2004). I diritti di cittadinanza delle persone di minore età. In A. Baldoni, A. Busetto, A.R. Fava, A. Finelli, L. Torricelli (a cura di), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città* (pp. 93-102). Imola: La Mandragora.
- Mortari L. (2008). Agire con le parole. In Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 1-68). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nuzzaci A. (2016). I beni culturali tra competenze, identità, atteggiamenti alla fruizione: il ruolo della ricerca educativa. In L.M. Calandra, T. González Aja, A. Vaccarelli (a cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (pp. 179-193). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Papisca A. (1989). L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani: fonti normative, contenuti e strumenti. In R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani. Riflessioni e documenti per una proposta educativa* (pp. 11-70). Padova: Gregoriana.
- Sclavi A., Santos Pais M. (2005). Prefazione. In Unicef-Innocenti Insight, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia* (pp. 5-7). Roma: Grafica Bis.
- Shier H. (2001). Pathway to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, pp. 107-117.

- Toffano Martini E. (2014). *Sur le chemin de l'école: scorci d'infanzia sui passi dei bambini in luoghi remoti e urbani del mondo*. *Studium Educationis*, 3, pp. 146-155.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci F. (2008). Perché i bambini devono partecipare al governo delle città? In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 69-99). Milano: Bruno Mondadori.
- Zanato Orlandini O. (2012). Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 417-428). Roma: Carocci.
- Zanato Orlandini O. (2014). A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi. *Studium Educationis*, 3, pp. 9-21.
- Zavalloni G. (2008). Manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe. In Id., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* (pp. 151-152). Bologna: EMI.