

Progettare insieme il bene pubblico: un’esperienza di co-design per educare alla sostenibilità

Co-Designing the Common Good: A Co-Design Experience for Sustainability Education

Gina Chianese (Università degli Studi di Trieste)
gchianese@units.it

Abstract – Care for and respect of the public good are central to education for active citizenship and sustainability. Within the framework of Education for Sustainable Development (ESD), the public good can be interpreted not only as a shared material resource, but also as a learning opportunity to develop responsibility, participation and the ability to envisage sustainable transformations. From this perspective, this paper presents the Ri-Lab co-design workshop: the regeneration and redesign of educational spaces on the theme ‘The park I would like’ as an educational tool aimed at promoting systemic, collaborative and design skills in primary schools. The analysis highlights how the co-design of public green spaces can support early forms of agency, ecological reflection and civic responsibility.

Riassunto – La cura e il rispetto del bene pubblico costituiscono un nodo rilevante dell’educazione alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità. Entro la cornice dell’Education for Sustainable Development (ESD), il bene pubblico può essere interpretato non solo come risorsa materiale condivisa, ma anche come occasione formativa per sviluppare responsabilità, partecipazione e capacità di immaginare trasformazioni sostenibili. A partire da tale prospettiva, il contributo presenta il laboratorio di co-progettazione Ri-Lab: riqualificazione e ri-progettazione di spazi educativi sul tema “Il parco che vorrei” come dispositivo educativo orientato a promuovere competenze sistemiche, collaborative e progettuali nella scuola primaria. L’analisi mette in evidenza come la co-progettazione di spazi verdi pubblici possa sostenere forme iniziali di agency, di riflessione ecologica e di responsabilità civica.

Keywords – education for sustainable development, spatial agency, co-design, experiential ecology, public spaces

Parole chiave – educazione per lo sviluppo sostenibile, agentività spaziale, co-progettazione, ecologia vissuta, spazi pubblici

Gina Chianese è Professoressa associata presso l’Università degli Studi di Trieste, dove insegna *Pedagogia generale e storia della pedagogia* e *Metodi e tecniche della gestione di gruppo e coordinamento pedagogico*. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l’educazione degli adulti, particolarmente nell’ambito delle prospettive professionali legate al life design, l’apprendimento intergenerazionale e la trasformazione degli spazi pubblici in chiave educativa e connettiva. Tra le sue pubblicazioni: *Immaginare scenari possibili di un futuro inclusivo, sostenibile e intergenerazionale: le learning intergenerational cities* (in “Nuova Secondaria”, 10, 2023); *Da spazio a luogo: l’educazione come politica urbana* (in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 26, 2023); *Ripensare spazi educativi e innovare gli apprendimenti. Per un rinnovato rapporto fra pedagogia e architettura* (a cura di, Lecce, Pensa Multimedia, 2026).

1. Sviluppo sostenibile e bene pubblico

Il termine sviluppo, a partire da un'analisi di tipo etimologico, indica nella sua radice del verbo latino *sustineo*, il significato di “reggere, tener su, non lasciar cadere, mantenere nella sua posizione, far sì che una certa cosa duri o sussista”, ma anche quello di “addossarsi, portare su di sé, farsi carico, assumere su di sé l'impegno”¹.

In questa accezione risulta evidente che il termine sviluppo racchiude in sé una duplice essenza. Da una parte, evoca l'idea di conservazione e perpetuazione di qualcosa che esiste nel presente e deve essere preservato per il futuro. Dall'altra, richiama un senso di sostegno e di assunzione di responsabilità da parte di qualcuno. Si tratta, dunque, di un termine poliedrico che unisce due dimensioni: quella dell'oggetto – la terra, la natura – che deve continuare a esistere e rimanere intatta o quantomeno preservata per le future generazioni, e quella del soggetto – e quindi di ciascun individuo – chiamato a essere responsabile, o meglio, co-responsabile di tale conservazione.

A questa analisi etimologica iniziale, va anche aggiunto che il termine sviluppo evoca generalmente un significato positivo; tuttavia, quando a tale termine si affianca l'aggettivo sostenibile, fa emergere con chiarezza l'esistenza di un'altra prospettiva che contempla la possibilità di uno sviluppo “non sostenibile”. Già partire dagli anni Sessanta, infatti, numerosi studiosi e ambientalisti hanno iniziato a denunciare gli impatti negativi dell'espansione industriale sull'ambiente; tuttavia, è soltanto con la pubblicazione nel 1987 del Rapporto Brundtland “Our Common Future” che si giunge a una definizione strutturata del termine sviluppo sostenibile descritto come “lo sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle future generazioni di soddisfare i propri”² mettendone, inoltre, in evidenza i tre pilastri fondamentali: economico, sociale e ambientale.

Il dibattito contemporaneo ha gradualmente ampliato questa visione, riconoscendo la sostenibilità come una condizione complessa e trasformativa caratterizzata da interdipendenze ecologiche, giustizia sociale, equità tra le generazioni e una responsabilità su scala globale. L'Agenda 2030, in particolare, ha messo in risalto l'interconnessione tra dinamiche ambientali, economiche, sociali, educative e istituzionali. Parallelamente, numerosi studi hanno evidenziato l'urgenza di una profonda trasformazione culturale e politica, necessaria per affrontare in modo efficace l'accentuarsi delle disuguaglianze e i crescenti rischi sistemici a livello globale³.

¹ Cfr. M. Zupi, *Guardare al futuro (con un occhio al presente). La “sostenibilità”: significati, idee e sfide politiche*, in L. Luatti (a cura di), *Diritto alla pace per un mondo sostenibile*, XVIII Meeting sui diritti umani – 10 dicembre 2014, Città di Castello (PG), 2014, p. 1.

² Cfr. punto 27 del documento, in <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (ultimo accesso 15.04.2026).

³ Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), *Rapporto ASviS 2025. Pace, giustizia e diritti: pilastri della sostenibilità. L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*, 2025, in https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2025/Report_ASviS_2025_final.pdf (ultimo accesso 15.04.2026); United Nations Department of Economic and Social Affairs, *The Sustainable Development Goals Report 2025*, in <https://desapublications.un.org/publications/sustainable-development-goals-report-2025> (ultimo accesso 15.04.2026); UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, 2021, in <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education> (ultimo accesso 15.04.2026).

Alla luce di queste considerazioni preliminari, l'Education for Sustainable Development⁴ (ESD) appare una delle sfide più urgenti e complesse per i sistemi educativi contemporanei, poiché richiede di connettere dimensioni ambientali, sociali, civiche ed etiche entro una prospettiva formativa non riducibile alla sola trasmissione di contenuti⁵.

In tal senso, rappresenta un'evoluzione epistemologica rispetto alla tradizionale educazione ambientale e si configura come un approccio pedagogico trasformativo che promuove non solo conoscenze dichiarative, ma soprattutto competenze, valori e disposizioni all'azione orientate alla sostenibilità⁶. Nello specifico caso della scuola, l'ESD non si configura come un'aggiunta tematica al curriculum, ma come un "una porta d'accesso a una visione diversa del programma didattico, della pedagogia, del cambiamento organizzativo, delle politiche e, in particolare, dell'etica"⁷.

In accordo con questa impostazione, e con i documenti europei richiamati, i sistemi educativi sono invitati a definire obiettivi, contenuti e metodologie coerenti con la transizione ecologica e sociale, favorendo esperienze di apprendimento in cui la sostenibilità non resti un tema da conoscere, ma diventi una pratica da interpretare e negoziare criticamente facendo agire in contesto le competenze chiave per la sostenibilità: pensiero sistemico, competenza anticipatoria, competenza normativa, competenza strategica e competenza collaborativa⁸; oltre a pensiero critico, l'autoconsapevolezza e il problem solving.

In particolare, il pensiero critico non dovrebbe limitarsi alla sola consapevolezza ma dovrebbe evolvere in action competence, ossia capacità di agire intenzionalmente per il cambiamento⁹. Tale competenza richiede di essere sviluppata lungo una scala di padronanza che va dal livello base di *perpetuating*; ossia di mantenimento dello status quo, fino ai livelli *proactive* e *intentional*, nei quali il soggetto agisce deliberatamente per trasformare le strutture esistenti¹⁰.

In questa prospettiva, la scuola si configura come uno spazio privilegiato per l'attivazione di tali dinamiche, poiché consente di coniugare apprendimento, partecipazione e possibilità trasformativa, valorizzando la naturale propensione dei più piccoli a interrogare il mondo e a immaginarlo diverso.

⁴ Si veda: European Commission, Joint Research Centre, GreenComp. *Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Publications Office of the European Union, 2022; UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, UNESCO Publishing, 2017.

⁵ S. Sterling, *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Dartington, Green Books, 2001.

⁶ M. Rieckmann, *Learning to Transform the World: Key Competencies in Education for Sustainable Development*, in A. Leicht, J. Heiss, W.J. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, 2018.

⁷ Cfr. A.E.J. Wals, P.B. Corcoran, cit. in B. Venkataraman, *Education for sustainable development*, in "Environment: Science and Policy for Sustainable Development", 51, 2, 2009, p. 8.

⁸ A. Wiek, L. Withycombe, C.L. Redman, *Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development*, in "Sustainability Science", 6, 2, 2011, pp. 203-218.

⁹ B.B. Jensen, K. Schnack, *The action competence approach in environmental education*, in "Environmental Education Research", 3, 2, 1997, pp. 163-178.

¹⁰ Si veda il framework internazionale <https://aroundersenseofpurpose.eu/it/framework/table/> (ultimo accesso 15.04.2026).

In tal senso per promuovere un'autentica ESD, uno degli ambiti più fertili e ancora relativamente poco esplorati in prospettiva pedagogica, riguarda gli spazi pubblici e, in particolare, gli spazi verdi pubblici.

La ri-progettazione e la gestione collettiva di tali spazi – dagli ambienti naturali agli spazi urbani – richiede, infatti, competenze che vanno ben oltre la semplice consapevolezza ambientale, quali capacità di lettura del contesto, negoziazione, immaginazione progettuale, attenzione all'altro e assunzione di responsabilità verso il bene comune¹¹. È in questo quadro che si gioca la possibilità di esercitare e sviluppare agency, intesa non come proprietà intrinseca del soggetto, ma come processo che emerge dalla relazione tra il soggetto e il suo contesto e che riguarda

qualcosa che si ottiene attraverso il coinvolgimento attivo degli individui negli aspetti dei loro contesti d'azione [...]. L'agency, in altre parole, non è qualcosa che le persone possiedono; è qualcosa che le persone esercitano. Essa denota una qualità del coinvolgimento degli attori nei contesti-per-l'azione temporali e relazionali, non una qualità degli attori stessi. Potremmo quindi caratterizzare tale concezione dell'agency come una concezione ecologica, in quanto si concentra sui modi in cui l'agency si realizza nell'interazione con un particolare contesto d'azione, all'interno di una particolare 'ecologia'¹².

In particolare, gli spazi verdi urbani e i parchi pubblici in modo specifico, rappresentano contesti emblematici: essi costituiscono luoghi di incontro tra natura e cultura, tra individuo e collettività, tra conservazione ambientale e partecipazione democratica¹³.

Tali spazi, infatti, costituiscono uno spazio di relazione peculiare in quanto sono ambienti in costante mutamento che richiedono agency, cura e attenzione. Spazi con i quali relazionarsi non esclusivamente per sviluppare un'esperienza estetica, ma per generare forme di cura e responsabilità nei confronti dell'ambiente, radicate nell'esperienza corporea e affettiva dei luoghi¹⁴.

Costituiscono, in particolare, l'occasione per sviluppare un particolare declinazione dell'agency, quella spaziale, che si concretizza nella capacità di agire sullo/nello spazio in modo

¹¹ P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma, DeriveApprodi, 2014; H. Lotz-Sisitka, A.E.J. Wals, D. Kronlid, D. McGarry, *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, in "Current Opinion in Environmental Sustainability", 16, 2015, pp. 73-80.

¹² G. Biesta, M. Tedder, *Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective*, in "Studies in the Education of Adults", 39, 2, 2007, p. 132, 136-137, *passim*.

¹³ Cfr. L. Chawla, *Benefits of Nature Contact for Children*, in "Journal of Planning Literature", 30, 4, 2015; F. E. Kuo, W. C. Sullivan, R. L. Coley, L. Brunson, *Fertile Ground for Community: Inner-City Neighborhood Common Spaces*, in "American Journal of Community Psychology", 26, 1998, pp. 823-851; M. Kuo, M. Barnes, C. Jordan, *Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*, in "Frontiers in Psychology", 10, 2019, art. 305.

¹⁴ Cfr. L. Chawla, *Childhood Place Attachments*, in I. Altman, S.M. Low (Eds.), *Place Attachment*, New York, Plenum Press, 1992; L. Chawla, *Benefits of Nature Contact for Children*, in "Journal of Planning Literature", 30(4), 2015, pp. 433-452.

trasformativo, focalizzando l'attenzione anche sul movimento – fisico, cognitivo ed emotivo – sulle relazioni umane e gli scambi che lo spazio abilita o inibisce¹⁵.

Sebbene bambine e bambini siano stati a lungo marginalizzati nei processi decisionali relativi agli ambienti in cui vivono, negli ultimi decenni si è consolidato, anche sul piano scientifico e normativo, un crescente riconoscimento – a partire dal diritto a partecipare sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia del 1989 – del loro diritto a partecipare ai processi che riguardano i contesti dell'esperienza quotidiana¹⁶.

La partecipazione dei più piccoli alle decisioni spaziali pone, tuttavia, questioni metodologiche ed etiche rilevanti. Perché essa sia effettiva, non bastano dispositivi consultivi formali: occorrono setting, linguaggi e mediazioni capaci di rendere leggibile e valorizzabile il loro punto di vista, evitando che la partecipazione si riduca a un coinvolgimento esclusivamente simbolico¹⁷.

2. Spatial Agency: agire sullo spazio, modellare il mondo

In questa prospettiva, promuovere processi di sviluppo della *spatial agency* significa riconoscere e sostenere la capacità dei soggetti di agire sugli ambienti in cui vivono, negoziandone usi, significati e configurazioni attraverso pratiche concrete, situate e relazionali.

Più precisamente, nel caso di bambine e bambini, la *spatial agency* si riferisce alla possibilità di agire in qualità di attori sociali competenti¹⁸ e di appropriarsi, reinterpretare e trasformare gli spazi dell'esperienza quotidiana attraverso attività come il gioco, la mobilità autonoma e le interazioni tra pari¹⁹.

Inoltre, tenendo a mente la distinzione tra spazio percepito – ossia la pratica spaziale quotidiana – spazio concepito – le rappresentazioni dello spazio elaborate da urbanisti e architetti – e spazio vissuto – gli spazi di rappresentazione, densi di simbolismi e vissuti dagli individui²⁰ – è possibile affermare che tradizionalmente la scuola ha confinato l'azione di bambine e bambini

¹⁵ Cfr. N. Awan, T. Schneider, J. Till, *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*, London, Routledge, 2011; B. Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

¹⁶ Cfr. D. Driskell, *Creating Better Cities with Children and Youth*, Earthscan, 2002; R.A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Routledge, 1997; V. Derr, E. Tarantini, "Because we are all people": outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces, in "Local Environment", 21(12), 2016, pp. 1534-1556.

¹⁷ Cfr. E.K.M. Tisdall, S. Punch, *Exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds*, in "Children's Geographies", 10 (3), 2012, pp. 241-248.

¹⁸ Cfr. W.A. Corsaro, *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Washington, Joseph Henry Press, 2003; A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.

¹⁹ Cfr. S.C. Aitken, *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, London, Routledge, 2001; H. Matthews, *Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration*, in "Children & Society", 17, 4, 2003, pp. 264-276; P. Christensen, M. O'Brien (Eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London, Routledge Falmer, 2003.

²⁰ Cfr. H. Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1991.

nello spazio percepito passivamente o concepito dagli adulti, come l'aula, il cortile o il giardino recintato.

Attraverso lo sviluppo della *spatial agency* in ambito educativo, si mira invece a restituire un "diritto alla città", permettendo già in tenera età di intervenire sullo spazio vissuto²¹. In questa prospettiva, bambini e bambine non sono meri fruitori di ambienti predisposti dagli adulti, bensì soggetti attivi coinvolti nella produzione e riproduzione dello spazio²², costruttori di geografie personali e collettive²³, agenti attivi nella trasformazione di ambienti fisici in luoghi carichi di significato.

Nel contesto dell'ESD, la *spatial agency* assume, dunque, una valenza trasformativa poiché richiama la partecipazione a processi decisionali collettivi che riguardano il bene comune e il futuro condiviso. In questa chiave, la partecipazione di bambine e bambini alla progettazione degli spazi non rappresenta soltanto un dispositivo inclusivo, ma anche un'esperienza formativa orientata allo sviluppo di responsabilità civica ed ecologica.

La partecipazione di bambini e bambine alla co-progettazione di spazi pubblici costituisce, in tal senso, una delle forme più concrete di esercizio dell'*agency*, un vero e proprio dispositivo pedagogico, perché rende osservabile il passaggio dalla consapevolezza alla responsabilità e dalla responsabilità all'azione condivisa che organizza l'esperienza di apprendimento secondo principi di partecipazione democratica, riflessività critica e responsabilità condivisa²⁴.

La co-progettazione di spazi pubblici si inserisce, inoltre, nella tradizione del design thinking applicato all'educazione²⁵, come metodologia iterativa che promuove flessibilità cognitiva, tolleranza verso l'incertezza e capacità di problem solving creativo.

In questo quadro, il legame tra ESD e la *spatial agency* appare non soltanto possibile, ma quantomai necessario e opportuno. L'ESD fornisce il "cosa" e il "perché" – quindi la sostenibilità come orizzonte valoriale e sistemico – mentre la *spatial agency* fornisce il "dove" e il "come" – quindi lo spazio vissuto come campo di azione. Entrambi i framework condividono un orientamento e una tensione verso il futuro, inteso come *anticipatory thinking*, ossia come "capacità di immaginare il futuro («sostenere» e «i bisogni delle generazioni future»)", anticipare e prevenire conseguenze negative indesiderate, nonché garantire l'equità intergenerazionale («generazioni future»)"²⁶ con una forte enfasi sulla dimensione democratica e collaborativa.

²¹ Cfr. *ibidem*.

²² Cfr. S.L. Holloway, G. Valentine, *Children's geographies, playing, living, learning*, London, Routledge, 2000; T. Skelton, *Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration*, in "Geography Compass", 3, 2009, 1430-1448.

²³ Cfr. C. Spencer C., M. Blades, *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

²⁴ Cfr. L. Mortari, *Educating to think in environmental education*, in "Southern African Journal of Environmental Education", 20, 2023, pp. 111-123.

²⁵ Cfr. T. Brown, *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*, New York, Harper Business, 2009.

²⁶ Cfr. A. Mróz, I. Ocetkiewicz, *Anticipatory Thinking as a Key Competence in Management for Sustainability: The Results of Research Among Polish Teenagers*, in "Sustainability", 16(22), 10036, <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/22/10036> (ultimo accesso 15.04.2026).

Il laboratorio di co-progettazione “Ri-Lab: riqualificazione e ri-progettazione di spazi educativi” costituisce, in questo scenario, il dispositivo didattico che traduce operativamente tale integrazione: il parco urbano non è più soltanto un ecosistema da studiare o un luogo di svago, ma uno spazio pubblico da comprendere, curare e trasformare. In questo processo, la dimensione epistemica dell’ESD si connette con la dimensione pragmatica della *spatial agency* generando un apprendimento situato e trasformativo.

3. Il laboratorio di co-progettazione

“Ri-Lab: riqualificazione e ri-progettazione di spazi educativi”

Il ciclo di laboratori di co-progettazione “Ri-Lab: riqualificazione e riprogettazione di spazi educativi”, organizzato in collaborazione con l’Immaginario Scientifico di Trieste, è stato espressamente dedicato alle classi della scuola primaria e ha offerto l’opportunità di sperimentare attività laboratoriali in contesti simulati in sinergia fra scuola e Università²⁷. Nel caso specifico, i partecipanti sono stati coinvolti in un processo di ipotesi di riqualificazione degli spazi pubblici attraverso un approccio sensoriale, creativo e collaborativo utile a osservare come pratiche di co-progettazione orientate alla sostenibilità possano attivare forme emergenti di partecipazione, riflessività e responsabilità verso lo spazio pubblico, in coerenza con il framework degli obiettivi di Sviluppo Sostenibile²⁸.

All’interno della cornice teorica dell’ESD e della *spatial agency*, le attività laboratoriali hanno consentito di mettere a fuoco cinque dimensioni complementari e interconnesse:

- Dimensione ecologica: riguarda la comprensione delle relazioni tra biodiversità e spazi verdi urbani²⁹ e il riconoscimento, al contempo, del ruolo di tali spazi naturali nella promozione del benessere individuale e collettivo.
- Dimensione sociale: ossia la riflessione sulle esigenze di diversi gruppi di stakeholders (bambini/e, anziani, persone con disabilità, famiglie) negli stessi spazi pubblici, lo sviluppo della sensibilità verso i temi dell’inclusione, dell’accessibilità e della giustizia spaziale³⁰; la comprensione del parco come spazio di incontro e coesione comunitaria.

²⁷ Il ciclo di laboratorio si è svolto da febbraio a maggio 2026 e ha coinvolto circa 40 bambini e bambine delle scuole primarie di Trieste afferenti a due diversi Istituti Comprensivi. Ciascun laboratorio ha avuto la durata di due ore e trenta minuti.

²⁸ Si veda: <https://asvis.it/goal-e-target-obiettivi-e-traguardi-per-il-2030/> (ultimo accesso 15.04.2026).

²⁹ Cfr. E. Gómez-Baggethun, D.N. Barton, *Classifying and valuing ecosystem services for urban planning*, in “Ecological Economics”, 86, 2013, pp. 235-245.

³⁰ Cfr. J. Gehl, *Cities for People*, Washington, Island Press, 2010.

- Dimensione civica: lo sviluppo in contesto di competenze di partecipazione democratica attraverso la discussione, la negoziazione e la decisione collettiva; oltre che di senso di responsabilità verso gli spazi di comunità³¹;

- Dimensione progettuale: riguarda lo sviluppo di creatività e pensiero divergente nell'immaginare soluzioni innovative; l'acquisizione di abilità di pianificazione e organizzazione; di traduzione di idee astratte in rappresentazioni concrete attraverso disegni, plastici e modelli³².

- Dimensione etico-valoriale: interessa la riflessione su valori di cura, rispetto, responsabilità intergenerazionale e giustizia spaziale³³.

Coerentemente con una logica attiva e partecipativa, il laboratorio si è dipanato in quattro fasi progressive, consentendo di leggere l'esperienza non come una semplice successione di attività, ma come un processo educativo scandito da momenti di esplorazione, negoziazione, progettazione e riflessione:

- Fase 1 – Analisi del territorio e esplorazione "fantastica". La prima fase ha connesso i partecipanti con gli spazi verdi reali del territorio, attivando conoscenze ed esperienze pregresse. A partire dal dato reale si è avviato un percorso immaginativo /fantastico attraverso l'albo illustrato "Il giardino dei sogni"³⁴ e un animale guida (nello specifico un peluche) che, parallelamente al racconto, accompagnava bambini e bambine alla scoperta, al richiamo alla memoria dei luoghi e all'analisi dei diversi significati.

- Fase 2 – Analisi e discussione collettiva. Attraverso tecniche di brainstorming e mind mapping bambine e bambini hanno generato idee per il parco ideale. Particolare attenzione è stata dedicata alla facilitazione del dialogo democratico deliberativo³⁵, incoraggiando i partecipanti a giustificare le proprie proposte, a considerare vincoli e opportunità e a negoziare compromessi tra esigenze contrastanti.

- Fase 3 – Pianificazione e costruzione di modelli. Le idee discusse sono state tradotte in rappresentazioni concrete: i partecipanti, organizzati in piccoli gruppi eterogenei, hanno elaborato progetti dettagliati attraverso disegni, mappe e plastici tridimensionali. Il processo ha seguito le fasi del *design thinking*³⁶: empatia, definizione del problema, ideazione, prototipazione e test.

- Fase 4 – Presentazione pubblica e riflessione metacognitiva. La fase conclusiva ha previsto la presentazione dei progetti al gruppo di ricerca dell'Università, ai gruppi che hanno lavo-

³¹ Cfr. J. Westheimer, J. Kahne, *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, in "American Educational Research Journal", 41 (2), 2004, pp. 237-269; G.J.J. Biesta, *Learning Democracy in School and Society*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011.

³² Cfr. B. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

³³ Cfr. N. Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, London, University of California Press, 2002; C. Tronto, *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, London, Routledge, 1993.

³⁴ Si tratta di un *silent book* scritto e illustrato da Maike Neuendorff per Cartusia edizioni.

³⁵ Cfr. A. Gutmann, D. Thompson, *Why Deliberative Democracy?*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

³⁶ Cfr. R. Razzouk, V. Shute, *What Is Design Thinking and Why Is It Important?*, in "Review of Educational Research", 82 (3), 2012, pp. 330-348.

rato parallelamente e alla comunità scolastica. Questo momento pubblico ha valorizzato il contributo dei partecipanti, rafforzando il loro senso di *agency* e di cittadinanza attiva³⁷. La presentazione è stata seguita da attività di riflessione metacognitiva³⁸, che ha consentito una rielaborazione dell'esperienza attraverso una discussione guidata.

L'analisi dei dati è stata effettuata sulla base delle evidenze empiriche raccolte durante le attività. In particolare, i dati sono stati organizzati e interpretati secondo cinque criteri principali: partecipazione e *agency*; dinamiche relazionali-collaborative; costruzione di significati condivisi; ruolo dello spazio e progettazione situata.

Nel corso del laboratorio si è osservato una progressione nell'*agency* dei piccoli partecipanti. Se inizialmente molti sembravano concepire il parco come dato sostanzialmente immutabile, nel prosieguo del percorso sono emerse posture più proattive e intenzionali, riconoscibili nella capacità di formulare proposte, argomentarle e rivederle alla luce del confronto con gli altri.

La stessa presentazione finale può essere interpretata come un passaggio significativo da una posizione prevalentemente fruitiva a una più attiva e partecipativa. In tal senso, il laboratorio suggerisce che l'*agency spaziale* non vada considerata una dote individuale preesistente, bensì una possibilità che prende forma in contesti educativi che la rendono praticabile, riconoscibile e legittima.

Attraverso le attività laboratoriali è stato possibile, inoltre, sperimentare lo spostamento dal "progettare per" al "progettare con" bambini e bambine mettendo in discussione gerarchie consolidate nella produzione dello spazio³⁹. Più precisamente, i materiali raccolti nel laboratorio sembrano indicare che, quando sono posti nelle condizioni di osservare, discutere e rappresentare i luoghi dell'esperienza, bambini e bambine sono in grado di formulare visioni pertinenti e non meramente decorative, orientate a usi socialmente ed ecologicamente significativi. La scelta di inserire, ad esempio altalene accessibili, hotel per insetti o aree dedicate all'incontro intergenerazionale ha evidenziato come le proposte non si siano limitate a una logica funzionale, ma hanno incorporato attenzione all'inclusione, alla biodiversità e alla qualità relazionale dello spazio.

In sintesi, il laboratorio "Il parco che vorrei" può essere letto come una traduzione didattica coerente di due cornici teoriche, *l'Education for Sustainable Development* e la *spatial agency*. L'esperienza laboratoriale suggerisce che la loro integrazione può consentire di articolare conoscenze, sensibilità ecologica, partecipazione e immaginazione progettuale entro un'unica pratica educativa.

³⁷ Cfr. R.A. Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, 1992, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000171538> (ultimo accesso 15.04.2026); M. Fielding, *Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities*, in "British Educational Research Journal", 30, 2, 2004.

³⁸ Cfr. J.H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in "American Psychologist", 34, 10, 1979; J.A. Moon, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*, London, RoutledgeFalmer, 2004.

³⁹ Cfr. C. Belingardi, L. Morachimo, A. Prisco, D. Renzi, F. Tonucci, *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Bergamo, Zeroseiup, 2018.

L'elemento maggiormente innovativo del lavoro può essere individuato nella proposta di una "pedagogia dell'abitare", intesa come tentativo di superare la dicotomia tra conoscere e agire. Attraverso la manipolazione progettuale dello spazio vissuto, bambine e bambini non sono chiamati soltanto a comprendere problemi ambientali e civici, ma anche a misurarsi con la loro traducibilità in scelte e responsabilità condivise.

In conclusione, integrare ESD e *spatial agency* può significare fornire alle nuove generazioni non solo mappe interpretative per orientarsi nel presente, ma anche occasioni concrete per esercitare la capacità di immaginare e co-costruire futuri più sostenibili, in quanto "riguarda ciò che le persone apprendono, la sua rilevanza per il mondo odierno e le sfide globali, nonché il modo in cui le persone sviluppano le competenze e gli atteggiamenti necessari per affrontare tali sfide e prosperare, oggi e per le generazioni future"⁴⁰.

4. Bibliografia di riferimento

A rounder sense of purpose, <https://aroundsenseofpurpose.eu/it/framework/table/> (ultimo accesso 15.04.2026).

Aitken S.C., *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, London, Routledge, 2001.

ASviS – Obiettivi di sviluppo 2030, <https://asvis.it/goal-e-target-obiettivi-e-traguardi-per-il-2030/> (ultimo accesso 15.04.2026).

ASviS. *Rapporto ASviS 2025. Pace, giustizia e diritti: pilastri della sostenibilità. L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*, 2025, in https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2025/Report_ASviS_2025_final.pdf (ultimo accesso 15.04.2026).

Awan N., Schneider T., Till J., *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*, London, Routledge, 2011.

Belingardi C., Morachimo L., Prisco A., Renzi D., Tonucci F., *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Bergamo, Zeroseiup, 2018.

Biesta G., Tedder M., *Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective*, in "Studies in the Education of Adults", 39, 2, 2007, pp. 132-149.

Biesta G.J.J., *Learning Democracy in School and Society*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011.

Brown T., *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*, New York, HarperBusiness, 2009.

Chawla L., *Benefits of nature contact for children*, in "Journal of Planning Literature", 30, 4, 2015, pp. 433-452.

Chawla L., *Childhood Place Attachments*, in Altman I., Low S.M. (Eds.), *Place Attachment*, New York, Plenum Press, 1992, pp. 63-86.

⁴⁰ UNESCO, *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*, Paris, UNESCO, 2014, p. 21.

Christensen P., O'Brien M. (Eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London, RoutledgeFalmer, 2003.

Corsaro W.A., *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Washington, DC, Joseph Henry Press, 2003.

Dardot P., Laval C., *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma, DeriveApprodi, 2014.

Derr V., Tarantini E., "Because we are all people": outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces, in "Local Environment", 21, 12, 2016, pp. 1534-1552.

Driskell D., *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*, London, Earthscan, 2002.

European Commission, Joint Research Centre, *GreenComp: The European Sustainability Competence Framework*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.

Fielding M., *Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities*, in "British Educational Research Journal", 30, 2, 2004, pp. 295-311.

Flavell J.H., *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry*, in "American Psychologist", 34, 10, 1979, pp. 906-911.

Gehl J., *Cities for People*, Washington, DC, Island Press, 2010.

Gómez-Baggethun E., Barton D.N., *Classifying and valuing ecosystem services for urban planning: ecological, economic and cultural perspectives*, in "Ecological Economics", 86, 2013, pp. 235-245.

Gutmann A., Thompson D., *Why Deliberative Democracy?*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

Hart R.A., *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Firenze, UNICEF International Child Development Centre, 1992 in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00-00171538> (ultimo accesso 15.04.2026).

Hart R.A., *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Earthscan, 1997.

Holloway S.L., Valentine G. (Eds.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London, Routledge, 2000.

James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.

Jensen B.B., Schnack K., *The action competence approach in environmental education*, in "Environmental Education Research", 3, 2, 1997, pp. 163-178.

Koskela J., Kärkkäinen S., *Student teachers' conceptions of change agency in sustainable development*, in "Environmental Education Research", 27, 4, 2021, pp. 529-545.

Kuo F.E., Sullivan W.C., Coley R.L., Brunson L., *Fertile ground for community: inner-city neighborhood common spaces*, in "American Journal of Community Psychology", 26, 1998, pp. 823-851.

Kuo M., Barnes M., Jordan C., *Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship*, in "Frontiers in Psychology", 10, 2019, art. 305.

Latour B., *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

- Lefebvre H., *The Production of Space*, Oxford, Blackwell, 1991.
- Lotz-Sisitka H., Wals A.E.J., Kronlid D., McGarry D., *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, in "Current Opinion in Environmental Sustainability", 16, 2015, pp. 73-80.
- Matthews H., *Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration*, in "Children & Society", 17, 4, 2003, pp. 264-276.
- Moon J.A., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London, RoutledgeFalmer, 2004.
- Mortari L., *Educating to think in environmental education*, in "Southern African Journal of Environmental Education", 20, 2003, pp. 111-123.
- Mróz A., Ocetkiewicz I., *Anticipatory thinking as a key competence in management for sustainability: the results of research among Polish teenagers*, in "Sustainability", 16, 22, 2024, art. 10036, <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/22/10036> (ultimo accesso 15.04.2026).
- Neuendorff M., *Il giardino dei sogni*, Milano, Carthusia Edizioni.
- Noddings N., *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, University of California Press, 2002.
- Razzouk R., Shute V., *What is design thinking and why is it important?*, in "Review of Educational Research", 82, 3, 2012, pp. 330-348.
- Rieckmann M., *Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development*, in Leicht A., Heiss J., Byun W.J. (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, Paris, UNESCO, 2018, pp. 39-59.
- Rodari B., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- Skelton T., *Children's geographies/geographies of children: play, work, mobilities and migration*, in "Geography Compass", 3, 2009, pp. 1430-1448.
- Spencer C., Blades M. (Eds.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- Sterling S., *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Totnes, Green Books, 2001.
- Tisdall E.K.M., Punch S., *Exploring children and young people's relationships across majority and minority worlds*, in "Children's Geographies", 10, 3, 2012, pp. 241-248.
- Tronto J.C., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.
- UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, 2021, in <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education> (ultimo accesso 15.04.2026).
- UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris, UNESCO Publishing, 2017.
- UNESCO, *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*, Paris, UNESCO, 2014.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, *The Sustainable Development Goals Report 2025*, in <https://desapublications.un.org/publications/sustainable-development-goals-report-2025> (ultimo accesso 15.04.2026).

Venkataraman B., *Education for sustainable development*, in "Environment: Science and Policy for Sustainable Development", 51, 2, 2009, pp. 8-10.

Wals A.E.J., Kieft G., *Education for Sustainable Development: Research Overview*, Stockholm, Sida, 2010.

Westheimer J., Kahne J., *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, in "American Educational Research Journal", 41, 2, 2004, pp. 237-269.

Wiek A., Withycombe L., Redman C.L., *Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development*, in "Sustainability Science", 6, 2, 2011, pp. 203-218.

World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, in <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (ultimo accesso 15.04.2026).

Zupi M., *Guardare al futuro (con un occhio al presente). La "sostenibilità": significati, idee e sfide politiche*, in Luatti L. (a cura di), *Diritto alla pace per un mondo sostenibile. XVIII Meeting sui diritti umani* – 10 dicembre 2014, Città di Castello, 2014.

Data di ricezione dell'articolo: 15 aprile 2026

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 29 aprile e 25 maggio 2026

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 maggio 2026