

Saperi incarnati: fare spazio al corpo

Silvia Sangalli ¹ and Antonio Borgogni ^{1, *}

¹ University of Bergamo; silvia.sangalli@unibg.it; antonio.borgogni@unibg.it

* Correspondence: silvia.sangalli@unibg.it

Abstract: Il contributo esplora il potenziale pedagogico dell'Embodied Cognition, proponendo il superamento del dualismo mente-corpo e dell'iper-indoorizzazione che caratterizzano la scuola italiana. Nonostante le evidenze scientifiche dimostrino la centralità della corporeità nei processi cognitivi, gli studenti restano spesso confinati in aule tradizionali e costretti all'immobilità. I dati OMS sulla mobilità scolastica evidenziano una drastica riduzione dell'autonomia dei minori in Italia, penalizzati da spazi urbani talvolta insicuri e modelli familiari iperprotettivi. Per invertire questa tendenza, l'articolo promuove una didattica attiva basata sul movimento e sull'Outdoor Education, valorizzando la città e il territorio come ecosistemi formativi polisemici e informali. Richiamando modelli virtuosi come quello finlandese e le teorie della città educativa, si suggerisce una transizione verso una scuola diffusa. Questo cambiamento richiede una revisione della formazione universitaria e in itinere dei docenti, estesa alla capacità di coinvolgere i genitori, e una rigenerazione urbana che renda gli spazi pubblici sicuri e accessibili.

Keywords: Corpo, Apprendimento Incarnato, Formazione Docenti, Spazi di Apprendimento, Ambiente Esterno



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

Il legame tra corpo e mente e l'idea che proprio il corpo, punto zero della conoscenza del mondo (Foucault, 2006), punto di contatto con la realtà e il mondo, apprenda attraverso i sensi e il movimento, attivando processi cognitivi, costituiscono assiomi che la scuola e il sistema educativo in genere dovrebbero assumere nella formazione universitaria, prurlo e in itinere.

Eppure, i corpi sono ancor oggi considerati indocili e pertanto disciplinati (Borgogni & Zappettini, 2022). Confinati in un'aula scolastica, costretti in uno spazio sovente anonimo, residuo rispetto ai significati e ai desideri dei bambini e dei ragazzi.

Il corpo sta fermo, non si muove per tempi che nessun pedagogista, psicologo, pediatra o altro ricercatore ha mai consigliato o scritto nei propri libri: mero e passivo ascoltatore delle verità depositate ed elargite dagli insegnanti.

Se c'è comune consenso scientifico e un corpus consistente di lavori che considerano la cognizione incarnata, perché siamo ancora così lontani dall'ipotizzare

¹ Gli autori hanno congiuntamente curato la stesura dell'articolo. Introduzione e conclusioni (paragrafo 1 e 5) sono state scritte da entrambi. Silvia Sangalli ha ideato e sviluppato l'articolo, curato la stesura e, in particolare, i paragrafi 2 e 3; Antonio Borgogni ha revisionato l'articolo e curato, in particolare, il paragrafo 4.

processi didattici, di apprendimento in cui il corpo diviene protagonista dell'apprendimento? E, in parallelo, perché faticiamo ancora a riconoscere lo spazio al di fuori dell'edificio come ambiente di apprendimento?

Lo sguardo rivolto alle esperienze di altri Paesi europei, l'analisi dei loro modelli e il confronto con le modalità didattiche nazionali ci chiedono una riesamina dei nostri approcci e l'inserimento stabile dell'educazione che incarna gli spazi nel contesto scolastico italiano.

Il contributo intende esplorare la potenzialità della relazione tra i corpi e la pluralità di spazi e luoghi, in particolari quelli outdoor, sia in termini educativi che di apprendimento e insegnamento per progettare una didattica che assuma le ricerche nell'ambito dell'embodiment come riferimento per cambiare la scuola e altri ambiti educativi.

2. Il corpo negli ambienti di apprendimento

Superando la visione dualista, separatistica e riduzionista, l'Embodied Cognition ha evidenziato che corpo e mente rappresentano un'entità unitaria.

Il corpo, che possiede un sistema pensante, è al centro dell'apprendimento (Galimberti, 1983; Iavarone, 2016); la mente, dotata di materialità e corporeità, non si occupa da sola dei processi cognitivi.

Il corpo, proprio attraverso i sensi e il movimento, relazionandosi con l'ambiente, percepisce, sperimenta, esplora e, perciò, apprende dando vita ai processi cognitivi, che non possono che dirsi incarnati ed *embodied* (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

Benché ci possiamo dire ormai convinti della centralità del corpo e del suo movimento nell'apprendimento, nei processi cognitivi, nella costruzione del pensiero e nel miglioramento cognitivo, in ambito educativo e scolastico è ancora alquanto diffuso notare i corpi confinati e disciplinati in spazi residuali che hanno come obiettivo principale il controllo... e non la promozione e il supporto dell'apprendimento.

È un errore culturale e percettivo pensare agli spazi di apprendimento con i banchi allineati rivolti verso la lavagna e la cattedra, spazi la cui configurazione già di per sé determina la didattica, appunto, frontale tesa alla trasmissione della conoscenza dall'insegnante al discente. In questo spazio, lo studente, mero ascoltatore passivo, il suo corpo e il suo movimento restano marginali; la centralità viene, al contrario, data al lavoro trasmissivo dell'insegnante, considerato dotato di verità da elargire agli studenti (Strongoli, 2019).

Al contrario, un vero ambiente di apprendimento – non solo luogo fisico, ma ecosistema formativo - deve fondarsi sulla centralità dello studente, il suo corpo e le sue possibilità di movimento, di esplorazione, di socializzazione, di cooperazione e di interazione con pari e docenti, attività e spazi (Ministero dell'istruzione e del merito; Borgogni, 1993).

Risulta perciò necessario pensare ad ambienti di apprendimento in cui il corpo, proprio attraverso la percezione e l'azione, possa davvero essere «mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento, [...] soggetto di cognizione» (Gomez Paloma, Ascione & Tafuri, 2016, p. 76); dunque, ambienti che consentano «accesso e manipolazione delle conoscenze e favoriscono la possibilità di porre domande, più che fornire risposte» (Strongoli, 2019, p. 439).

Ma dove può percepire ed entrare in azione il corpo?

Un tempo «le vere aule erano il campo, il ruscello, il cortile, la strada, la piazzetta e i nostri mentori erano tanti altri maestri oltre a quello ufficiale, formale, non scelto» (Mottana & Campagnoli, 2017, p. 15). Superando il «processo di “indoorizzazione” della didattica» (Borgogni, 2023, p. 2) che ha interessato diversi sistemi educativi europei nell’ultimo secolo, tra l’altro contemporaneo a una limitazione progressiva della mobilità indipendente concessa ai bambini, in questo contributo vogliamo riportare all’attenzione la rilevanza educativa e formativa degli spazi esterni alla scuola, urbani e pubblici. Infatti «le esperienze educative condotte oltre il confine dell’aula divengono occasioni privilegiate, capaci di avviare percorsi di conoscenza diretti che passano dalla sensorialità, che coinvolgono il soggetto in modo globale in tutti i suoi linguaggi, motorio, simbolico, rappresentativo, che sostengono circuiti di conoscenza orientati all’esplorazione e alla sperimentazione, che favoriscono l’acquisizione delle autonomie» (Strongoli, 2019, p. 439).

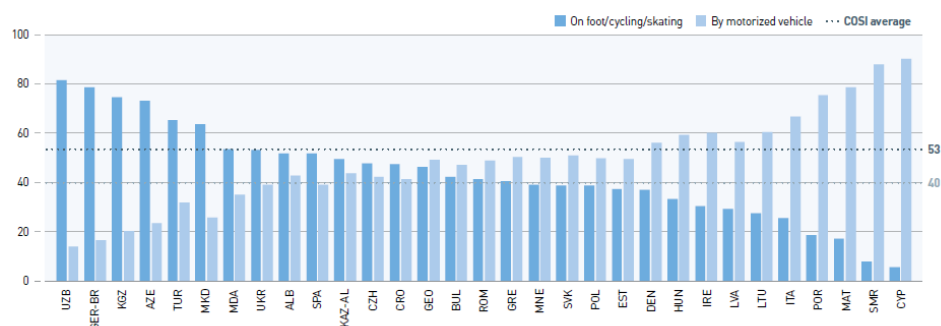
La corporeità, infatti, come suggerito dalle recenti Indicazioni Nazionali, può essere valorizzata mediante «intervalli attivi da svolgere all’aperto e ricchi di opportunità di gioco», ma anche attraverso «la progettazione di esperienze di mobilità attiva da e verso la scuola, la valorizzazione dell’Outdoor Education in ambiente urbano e naturale» (Ministero dell’istruzione e del merito, 2025, p. 168).

I corpi “esterni” si muovono e apprendono negli spazi urbani e naturali, apprendono i significati, i valori e le informazioni da questi trasmesse.

3. La mobilità attiva da e verso scuola come spazio di possibilità

Seguendo proprio le suggestioni delle Indicazioni Nazionali, il punto di partenza della nostra riflessione si lega agevolmente alla mobilità attiva da e verso scuola.

Figura 1. Trasporto da e per la scuola (a piedi/in bicicletta/sui pattini rispetto all’uso di un veicolo a motore) tra i bambini di 6–9 anni (%) (World Health Organization. Regional Office for Europe, 2025, p. 33)



I dati pubblicati dal WHO-Europe, relativamente al biennio 2022-2024, mostrano un’immagine dell’Italia scoraggiante, in quanto quasi il 70% dei bambini tra i 6 e i 9 anni si reca a scuola con un veicolo motorizzato. Il dato desta ancor più preoccupazione quando si confronta con quello delle altre nazioni.

Purtroppo, l’Italia, a livello europeo, si è sempre collocata stabilmente negli ultimi posti per mobilità attiva e indipendente dei bambini e le motivazioni sono molteplici e variegata (Borgogni & Farinella, 2017).

Da una parte intravediamo città costruite più che altro a misura di auto e con alti tassi di motorizzazione; tratti di strada poco camminabili, accessibili o poco sicuri. Ad esempio, secondo il recente studio di Clean Cities (Baierl, 2025) sui sistemi di mobilità urbana di 36 città europee, Bologna è l'unica città in Italia ad avere implementato il modello "Città 30", mentre le altre presentano problemi relativamente alla moderazione del traffico e dei limiti urbani; solo a Milano e Torino sono state attivate chiusure temporanee o permanenti davanti agli istituti scolastici. I dati della ricerca mostrano, però, differenze evidenti e critiche rispetto a tante altre città europee (tra le più virtuose, Parigi, Amsterdam e Anversa).

Dall'altra parte, la motivazione è strettamente legata all'interiorizzazione e all'assunzione di abitudini sedentarie dei genitori; senza dimenticare la cultura iperprotettiva degli stessi alimentata dall'idea che i figli non siano sufficientemente capaci di vivere la complessità del mondo (Mottana & Campagnoli, 2017) e da una narrazione mediatica sovente allarmista che spinge le famiglie a limitare gli spazi in cui i figli possono sperimentare autonomia.

Eppure, camminare da e verso scuola può rappresentare una grande opportunità di crescita. E non stiamo facendo riferimento solo all'attività motoria e fisica insita nella pratica del camminare. Intendiamo, da una parte, il diritto, sovente inavvertito (Borgogni, 2015), di poter sperimentare l'autonomia e in autonomia, al fine di acquisire più possibilità e capacità di scelte. Inoltre, ci riferiamo al fatto che camminando il corpo si muove nell'ambiente, percepisce, apprende. Camminare è il gesto che meglio rappresenta l'unità mente-corpo.

Camminare è una facoltà unica della specie umana e, fondamentalmente, è ciò che ha permesso all'uomo di popolare e abitare la Terra; camminare è «un atto e un gesto costitutivo della nostra identità e della nostra esperienza, poiché camminare definisce la nostra relazione con il mondo» (Lazzarini, 2020, p. 16).

Camminare «dilata ogni attimo» (Kagge, 2018, p. 18), mobilita risorse cognitive e neurali: stimola il pensiero, la creatività e il problem solving.

Quando camminiamo ci apriamo al mondo, lo leggiamo, entriamo in relazione con lui, lo esploriamo, lo sperimentiamo e acquisiamo conoscenze; contestualmente, ci relazioniamo anche con noi stessi, con i nostri ritmi e i nostri sforzi, comprendendoci e scoprendoci maggiormente (Kagge, 2018; Lazzarini, 2020).

Ciò che è interessante è che quando camminiamo non solo percepiamo, conosciamo e leggiamo il territorio, ma, proprio attraverso questo gesto, lo rendiamo vissuto tramite i nostri incontri, lo riempiamo di segni e gesti, lo trasformiamo dando valori e significati a ciò che incontriamo (Lazzarini, 2020).

Camminare per le strade delle città e dei paesi, esplorare lo spazio urbano, ci dà modo di scoprire e conoscere luoghi, tracciare itinerari, incontrare gli altri, prendere parte alla vita della città, perdere e ritrovare le strade, fare esperienza di incontri casuali e dell'imprevisto (Lazzarini, 2020).

Alla luce di ciò e dei benefici che ne derivano, il tema della mobilità indipendente, autonoma e attiva da e verso scuola merita una giusta attenzione a livello di politiche scolastiche. Esperienze concrete come il Piedibus (o Pedibus), benché da intendersi come mobilità non indipendente, non si configurano solo come alternative ecologiche al trasporto motorizzato, ma rappresentano un'occasione di autonomia dalla famiglia, pur tutelando il bisogno di sicurezza espresso dai genitori, e rispondono al diritto del bambino di poter vivere con il proprio corpo lo spazio urbano (Borgogni, 2019).

4. L'educatività degli spazi urbani

La nostra riflessione non si vuole solo fermare all'atto di camminare e alla mobilità attiva e indipendente dei bambini, bensì vogliamo concentrarci sul concetto di città e spazio urbano come contesto educativo e sul diritto di vivere lo spazio pubblico; infatti, è proprio «nello spazio pubblico che si svolge la parte più consistente dell'esperienza del movimento delle persone» ed è in questo che i nostri corpi possono «stringere o mantenere relazioni, osservare e apprendere» (Borgogni, 2020, p. 19).

Spazio naturale di gioco a cui appartenevano i bambini, con il passare degli anni, la crescente urbanizzazione e motorizzazione, le paure e le abitudini sedentarie degli adulti hanno progressivamente tolto i bambini dall'urbano. Secondo Mottana e Campagnoli «non siamo più abituati a vedere bambini e bambine, ragazzi e ragazze che solcano lo spazio pubblico, da molto tempo sono confinati in luoghi speciali, sotto scorta, sotto vigilanza. Non siamo più abituati [purtroppo] alla presenza invadente e talora insolente dei giovani e dei giovanissimi» (2017, p. 10).

A partire dagli anni '90 del secolo scorso, grazie alla pubblicazione della Carta di Barcellona delle città educative (Associazione Internazionale delle Città Educative, 1990), si iniziano a intravedere le potenzialità educative della città e dello spazio urbano.

In Italia, tra il 1989 e il 2000 alcuni Comuni – virtuosi – hanno promosso interessanti esperienze volte a ricucire il legame tra bambini e città come i percorsi sicuri casa-scuola, le progettazioni partecipate di spazi con i bambini, il Piedibus, i consigli comunali dei bambini; da non dimenticare il Reggio Emilia Approach, che ha fatto dell'ambiente il “terzo educatore” (Malaguzzi, in Edwards, Gandini, & Forman, 2017) e “La città delle bambine e dei bambini” di Tonucci (2005), non più disegnata sulle esigenze di adulti e automobilisti ma sui bambini e i loro bisogni, in cui i bambini prendevano parte a un loro consiglio comunale, partecipavano alla progettazione di parti di città e sperimentavano la mobilità autonoma da e verso scuola (Borgogni & Farinella, 2017).

Comprendere, però, che non è solo la scuola, spazio formale (Frabboni, 1989), a poter educare e insegnare non è sempre scontato, ma è necessario superare l'idea che per apprendere esistono solo spazi specializzati funzionalmente dedicati a tale pratica. Infatti, tra i contesti educativi e formativi informali entra a pieno titolo anche lo spazio urbano con le sue polisemie, opportunità, imprevedibilità e conflitti (Borgogni, 2020), luogo in cui «apprendere, cercare, errare, osservare, fare e conservare per condividere, riconoscere e riconoscersi» (Mottana & Campagnoli, 2017, p. 10). Ambienti di apprendimento in cui i saperi non sono astratti e apprendibili dai libri, ma si fanno concreti ed esperibili.

È apprendimento, è formazione, è istruzione, è scuola anche «il tempo dedicato alla scoperta, alla ricerca, al gioco, al tempo libero, alla crescita» (Mottana & Campagnoli, 2017, p. 16) dove proprio il nostro corpo è pienamente libero di muoversi, di sperimentare e di scoprirsi.

Eppure, come ci siamo già detti, nelle nostre scuole la città, lo spazio urbano, viene dimenticato. I nostri studenti e i loro corpi vengono disciplinati, confinati, relegati – quasi imprigionati, dicono Mottana e Campagnoli – in spazi minuscoli, costretti a stare fermi e immobili per ore. Corpi passivi e menti addomesticate.

Lo “smantellamento” della scuola, luogo fisico, e l'investimento nell'educazione diffusa e della città educante proposto da Mottana e Campagnoli (2017) nel loro Manifesto può risultare ai più una soluzione esagerata, se non quasi utopistica.

Non intendiamo qui neppure promuovere la descolarizzazione della società teorizzata da Illich (1971), che ha proposto una scissione tra l'istruzione e la scuola, per superarne il modello consumistico, in cui la cultura era vista come merce e l'insegnante come distributore di programmi confezionati.

Occorre, però, interrogarsi sulla possibile esistenza di soluzioni intermedie, che si pongano tra la situazione italiana e le proposte più originali e visionarie.

Possiamo volgere, ad esempio, il nostro sguardo alle esperienze scolastiche finlandesi, dove, oltre a frequenti pause attive (15 minuti ogni ora di lezione) in cui gli studenti possono giocare all'aperto, l'insegnamento è perlopiù ludico e molto più individuale e attento ai bisogni del singolo, grazie anche a classi poco numerose. Meno ore a scuola e meno compiti a casa, per aumentare la qualità del lavoro svolto. Il ruolo del docente gode di grande prestigio. Il 90% delle scuole dell'obbligo aderisce al programma nazionale "*Schools on the Move*" in cui il movimento non è limitato alle pause attive ma praticato anche durante le ore di lezione (<https://schoolsonthemove.fi>).

Ma non solo: le scuole finlandesi utilizzano come ambiente di apprendimento anche lo spazio urbano, soprattutto quello naturale, effettuando alcune ore di lezione all'esterno, come nelle foreste, parchi, cortili scolastici, rive di laghi. Ore di lezione regolarmente integrate nei programmi scolastici. Ciò avviene grazie al fatto che, nel curriculum nazionale finlandese, è ampiamente riconosciuto il valore educativo e formativo dei luoghi all'aperto, intenzionalmente, e non occasionalmente, integrati nel programma e strutturati da insegnanti adeguatamente formati.

L'uso didattico dello spazio urbano si compenetra con la mobilità indipendente di cui godono i bambini fin dal primo anno di scuola primaria. Tale libertà di azione negli spazi pubblici evidenzia, in tal modo, un'alleanza sociale, una cultura educativa diffusa, una mentalità basata sulla fiducia reciproca in cui l'apparente utopia della città educante, di un'educazione diffusa che oltrepassa la logica della somma di servizi, trovano la compenetrazione nei contesti formali, non formali e informali.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto pensare a una scuola che riporti al centro lo studente, le sue passioni, ciò che lo vitalizza e attira; che dia il giusto spazio di movimento al corpo, riconosciuto come catalizzatore e vero protagonista dell'apprendimento; che vada oltre le mura fisiche riconoscendo nello spazio urbano un contesto di esperienza.

Se vogliamo che lo spazio urbano, reale e naturale, in quanto spazio di esperienza diventi ambiente di apprendimento; se vogliamo che il sapere passi davvero attraverso il corpo; se vogliamo che il vedere studenti muoversi nella città e nel territorio diventi regola e non eccezione; se vogliamo una forma diversa di scuola: prima di tutto la città deve mutare, «ripensarsi nei tempi, nei ritmi, negli spazi» (Mottana & Campagnoli, 2017, p. 28), ad esempio istituendo spazi custoditi, accessibili, sicuri e preferenziali, modulabili dagli studenti stessi, in cui è consentito il gioco libero e il movimento.

Ma non possiamo limitarci a ciò: è, infatti, fondamentale anche ripensare la figura e il ruolo dell'insegnante, che deve farsi vero e proprio educatore, mentore, facilitatore e guida. Quest'ultimo, non solamente ancorato ad una specifica disciplina ma in grado di connettere senza ridurre e separare il sapere, dovrà saper dispensare e innescare possibilità esperienziali; dovrà essere «lui stesso coinvolto nell'avventura, lui stesso protagonista appassionato, pronto però a scomparire, a lasciare campo, a ritirarsi non

appena i ragazzi siano in grado di autogestirsi, di orientarsi, di individuare da soli le loro destinazioni» (Mottana & Campagnoli, 2017, p. 34).

La formazione, pertanto, diviene ancora più rilevante: in questa prospettiva, infatti, non concerne solo gli studenti, ma i corpi e il benessere di tutti coloro che vivono nella scuola, a partire dai docenti ai quali la mancanza di formazione *embodied* non consente di vedere le opportunità che offre questa prospettiva.

È necessario, in definitiva, ripensare la formazione universitaria, preruolo e in itinere dei docenti; altrimenti, non intravedendo le potenzialità di una scuola che mette al centro il corpo e il movimento dello studente anche nello spazio urbano, gli insegnanti non avrebbero gli strumenti per cambiare il modo di fare didattica e finirebbero per riprodurre quegli stili di insegnamento, prevalentemente frontali, già appresi, esperiti e subiti nel proprio percorso scolastico. Gli insegnanti, dunque, per promuovere saperi incarnati, devono loro stessi acquisire una solida consapevolezza corporea per evolvere la propria professionalità verso la facilitazione di esperienze capaci di integrare intenzionalmente gli stimoli dell'ambiente esterno nei programmi curriculari.

References

- Associazione Internazionale delle Città Educative (1990). *Carta delle città educative*. Congresso Internazionale delle Città Educative - Barcellona.
- Baierl, M. (2025). *Streets for kids, cities for all: Ranking Europe's cities on child-friendly urban mobility*. Clean Cities Campaign. In <https://cleancitiescampaign.org/wp-content/uploads/2025/05/Report-Streets-For-Kids-Cities-For-All.pdf> (ultimo accesso 25/06/2026).
- Borgogni, A. (2023). Spaces, Places, Bodies, and education. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 7(3), 1-4.
- Borgogni, A., & Zappettini, C. (2022). A disciplinary body is a disciplined body. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(7), 375-384.
- Borgogni, A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Roma: Edizioni Studium.
- Borgogni, A. (2019). Modelli e ricerche sulla mobilità attiva nella scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 17(2), 11-24.
- Borgogni, A. & Farinella, R. (2017). *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: Franco Angeli.
- Borgogni, A. (2015). I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva. In A. Tomarchio & S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori, Atti del 29° convegno nazionale SIPED*, 347-354, Pisa: Edizioni ETS.
- Borgogni, A. (1993). *Il corpo invadente*. Firenze: Firenze Atheneum.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds). (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Foucault, M. (2006). *Utopian Body*. In C. A. Jones (ed), *Sensorium: Embodied Experience, Technology, and Contemporary Art*, 229-234, Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Galimberti, U. (1983). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, 14(1), 75-87.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione Corporea, Competenze Integrate e Formazione dei Docenti. I tre Volti Dell'Embodied Cognitive Science Per Una Scuola Inclusiva*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M. L. (2016). *Incorporare il benessere: per una cura educativa competente*. In M. Morandi (ed), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche. Alcuni studiosi italiani s'interrogano sul passato, sul presente e sul futuro della pedagogia del corpo*. Milano: FrancoAngeli.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo* (S. Culeddu, Trad.). Torino: Einaudi.
- Lazzarini, A. (2020). *Su due piedi. Camminare e fare esperienza del mondo*. In M. Ceruti & E. Mannese (eds.), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n° 221.
- Ministero dell'istruzione e del merito. In <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/ambiti/ambienti-e-strumenti/azione-4-ambienti-per-la-didattica-digitale-integra-ta/#:~:text=Secondo%20l'OCSE%2C%20un%20%E2%80%9C,%E2%80%9D%20e%20%E2%80%9Crisorse%20digitali%E2%80%9D> (ultimo accesso 25/06/2026).
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Schools on the Move. In <https://schoolsonthemove.fi/> (ultimo accesso 25/06/2026).
- Strongoli, R.C. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 431-444.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Editori laterza.
- World Health Organization. Regional Office for Europe, (2025). *WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI): report on the sixth round of data collection, 2022–2024*. WHO Regional Office for Europe. In [content](#) (ultimo accesso 25/06/2026).