

Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio

Accessibility of Reading and Natural Environments: For a Pedagogical Epistemology of the Voice, The Body and The Landscape

DANIELA PASQUALETTO, ALESSANDRA LO PICCOLO*

Il contributo propone una riflessione epistemologica sulla lettura ad alta voce e silenziosa come pratica educativa accessibile, con un focus sui contesti naturali. Attraverso riferimenti alla pedagogia dell'ascolto, all'educazione inclusiva e all'Outdoor Education, si evidenzia come la lettura in natura attivi esperienze corporee, sensoriali e relazionali che favoriscono l'accessibilità e la partecipazione culturale. Voce, corpo e paesaggio si intrecciano nella costruzione del significato, rendendo la lettura un'esperienza incarnata e situata, capace di accogliere i Bisogni Educativi Speciali.

PAROLE CHIAVE: LETTERATURA AD ALTA VOCE; ACCESSIBILITÀ; OUTDOOR EDUCATION; PEDAGOGIA INCLUSIVA; EMBODIMENT.

The contribution proposes an epistemological reflection on reading aloud and silent reading as accessible educational practices, with a focus on natural contexts. Drawing on references to the pedagogy of listening, inclusive education, and Outdoor Education, it highlights how reading in nature activates embodied, sensory, and relational experiences that foster accessibility and cultural participation. Voice, body, and landscape intertwine in the construction of meaning, making reading an embodied and situated experience capable of embracing Special Educational Needs.

KEYWORDS: READING ALOUD; ACCESSIBILITY; OUTDOOR EDUCATION; INCLUSIVE PEDAGOGY; EMBODIMENT

* Il presente contributo è il risultato di una riflessione condivisa dagli autori. In particolare, il paragrafo 'Lettura come pratica educativa situata e incarnata' è da attribuire ad Alessandra Lo Piccolo, i paragrafi successivi a Daniela Pasqualetto.

Lettura come pratica educativa situata e incarnata

In un contesto in cui la povertà educativa rappresenta una delle principali sfide per l'equità e la qualità dell'istruzione, la lettura assume un ruolo strategico e trasformativo. Essa non è soltanto una competenza strumentale per accedere al sapere, ma un diritto culturale fondamentale, capace di aprire orizzonti, costruire identità e favorire la partecipazione sociale. L'accesso ai libri, in ogni luogo frequentato da bambini, bambine, ragazzi e ragazze, contribuisce a contrastare il disagio sociale ed economico e a promuovere il benessere dei minori. La lettura, infatti, si configura come una competenza trasversale che incide significativamente sia sui percorsi scolastici sia sulle opportunità di crescita personale, espressione creativa e realizzazione delle proprie potenzialità.

Solo attraverso piani d'azione condivisi e mirati è possibile determinare un reale cambiamento di rotta¹. In questa direzione, anche il *Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura*, adottato dal Ministero dell'Istruzione², riconosce il valore della lettura come strumento per la crescita individuale e lo sviluppo civile, sociale ed economico del Paese. Nei territori con più alto tasso di povertà educativa e culturale, tale Piano sottolinea l'importanza di interventi mirati, rivolti a specifiche fasce di potenziali lettori, al fine di prevenire o contrastare fenomeni di esclusione sociale.

Il filo conduttore di queste strategie passa attraverso la letteratura per l'infanzia: storie e libri devono essere sempre messi a disposizione dei bambini, per stimolare l'apprendimento, il linguaggio, l'attenzione, la creatività e la comprensione dei nessi spazio-temporali e di causa-effetto.

In tale percorso, l'ambiente educativo riveste un ruolo determinante. Come affermava Loris Malaguzzi 'l'ambiente è il terzo educatore', e proprio l'allestimento degli spazi dedicati alla lettura rivela la visione pedagogica dell'adulto e la fiducia riposta nelle capacità del bambino, orientandone significativamente i processi di crescita³. Per questo motivo, la lettura deve

¹ A. Lo Piccolo, D. Pasqualetto, *Educare a pensare a partire dalla prima infanzia: la lettura come contrasto alla povertà educativa*, «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», XXVII, 53 (2023), p. 115.

² Al fine di assicurare il massimo livello di competenza e di coordinamento degli interventi, il Ministero dell'Istruzione ha predisposto una specifica Cabina di Regia con il compito di proporre linee di azione in merito al tema della promozione della lettura a scuola e della valorizzazione delle biblioteche scolastiche.

³ L. Malaguzzi, *For an education based on relationships*, «Young Children», XLIX, 1 (1993), pp. 9-12.

essere ripensata oltre i suoi confini tradizionali. Spesso ridotta a semplice esercizio tecnico o prestazione individuale, essa merita di essere considerata entro una cornice pedagogica più ampia che valorizzi la sua dimensione corporea, affettiva e situata. Leggere non è dunque solo decodificare segni grafici o costruire significati a partire da un testo, ma rappresenta un atto incarnato e relazionale che coinvolge il corpo, la voce, lo spazio e le emozioni.

Le teorie dell'*Embodied Cognition*⁴ e dell'apprendimento situato ci aiutano a comprendere come ogni esperienza educativa – inclusa quella della lettura – sia radicata in un ambiente fisico e relazionale che ne orienta significato e potenzialità⁵.

In questa prospettiva, la lettura ad alta voce non è solo uno strumento per facilitare la comprensione, ma diventa un atto performativo che costruisce legami, attiva emozioni e crea partecipazione. Allo stesso modo, la lettura silenziosa, se condotta in ambienti significativi, stimola immaginazione, ascolto interiore e presenza.

Infine, la pedagogia dell'ascolto ci invita a considerare la lettura come un luogo di incontro tra testi, soggettività e contesti, superando la dicotomia tra interno ed esterno, tra mente e corpo⁶. Così intesa, la lettura si configura come un'esperienza educativa profondamente incarnata, in cui la comprensione passa attraverso la voce che vibra, il corpo che si dispone, lo spazio che accoglie e i sensi che percepiscono.

Il contributo intende dunque approfondire il ruolo dell'ambiente, in particolare quello naturale, come contesto privilegiato per pratiche di lettura incarnata e situata.

A partire dai contributi teorici dell'*Outdoor Education*, dell'*Embodied Cognition* e della pedagogia inclusiva, verranno analizzate le interazioni tra corpo, voce, ambiente e narrazione, evidenziando come l'esperienza della lettura possa essere ridefinita attraverso una pluralità di mediazioni sensoriali, relazionali e culturali. In tale prospettiva, gli ambienti naturali si configurano come dispositivi educativi capaci di ampliare le opportunità di accesso all'esperienza narrativa, favorendo forme diversificate di partecipazione e costruzione di significati.

⁴ V. Gallese, *Il corpo non dimentica. Neuroscienze cognitive e psicopatologia*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 43.

⁵ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, p. 67.

⁶ C. Rinaldi, *Ascoltare i bambini, ascoltare gli insegnanti, ascoltare il progetto*, in a cura di Reggio Children, *Reggio Tutta. Una guida della città di Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2001, pp. 122-129.

Tuttavia, l'associazione tra *Outdoor Education* e accessibilità alla lettura richiede una riflessione critica che eviti interpretazioni deterministiche o idealizzate del contesto naturale. Se la letteratura evidenzia come gli spazi outdoor possano sostenere processi di apprendimento più inclusivi grazie alla ricchezza multisensoriale, alla flessibilità delle interazioni e alla valorizzazione dell'esperienza corporea, è altresì necessario riconoscere le possibili criticità connesse alla presenza di barriere fisiche, percettive, comunicative e organizzative che possono limitare la partecipazione di alcuni soggetti. L'accessibilità non può pertanto essere considerata una proprietà intrinseca dell'ambiente naturale, bensì il risultato di una progettazione educativa intenzionale, orientata ai principi dell'inclusione e dell'*Universal Design for Learning*⁷.

Alla luce di tali considerazioni, il contributo intende esplorare in che misura e a quali condizioni l'*Outdoor Education* possa costituire un contesto privilegiato per la promozione di pratiche di lettura accessibili, interrogandosi sulle opportunità e sui limiti che emergono dall'incontro tra educazione in natura e diritto alla partecipazione culturale. L'obiettivo è contribuire alla definizione di una prospettiva pedagogica capace di coniugare accessibilità, pluralità dei linguaggi e valorizzazione dell'esperienza corporea, riconoscendo la lettura come pratica culturale che deve poter essere pienamente fruibile da tutti i soggetti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e dai loro bisogni educativi.

Ambienti naturali e lettura: intrecci fra voce, corpo e paesaggio

Il contesto in cui si realizza l'esperienza di lettura si conferma un fattore determinante per promuovere processi di crescita inclusivi e significativi.

In questo senso, l'ambiente naturale – inteso come co-protagonista della relazione educativa e non come semplice sfondo – apre nuove possibilità pedagogiche per rendere la lettura accessibile, viva e incarnata.

Leggere all'aperto – in giardini scolastici, orti didattici, parchi cittadini o contesti boschivi – non rappresenta una semplice traslazione spaziale dell'attività, ma un ripensamento profondo delle sue modalità e finalità. L'ambiente esterno, infatti,

⁷ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Center for Applied Special Technology, Wakefield (MA) 2018.

attiva una dimensione esperienziale e multisensoriale che stimola il coinvolgimento globale del bambino, incidendo sulla qualità dell'attenzione, dell'ascolto e dell'interazione con il testo.

La lettura, in questo contesto, assume i tratti di un'esperienza estetica e relazionale.

L'integrazione tra suoni ambientali, ritmi vocali, movimenti del corpo e stimoli naturali favorisce l'immersione nella narrazione, attivando una pluralità di linguaggi – verbale, corporeo, prossemico, emotivo – e rendendo l'esperienza di lettura più accessibile e significativa, soprattutto per bambine e bambini con bisogni educativi speciali o con profili attentivi eterogenei⁸.

Questa modalità consente di raggiungere anche quei bambini e quelle bambine che, per caratteristiche individuali o difficoltà specifiche, faticano a mantenere l'attenzione in ambienti tradizionali e si inserisce nella pedagogia della natura e dell'educazione all'aperto, la quale valorizza la relazione tra individuo e ambiente in un'ottica di cura, stupore e co-costruzione di significati⁹.

La lettura condivisa all'aperto diventa così un'occasione per ampliare i significati del testo attraverso l'interazione con lo spazio e gli altri, secondo una logica intersoggettiva e dialogica¹⁰. Le narrazioni si intrecciano con ciò che i bambini vivono e osservano: una storia sugli alberi prende vita sotto una quercia, un racconto sul cambiamento si radica nelle trasformazioni stagionali del paesaggio.

In questo quadro si inserisce con coerenza il programma *Nati per Leggere* (NpL), promosso in Italia fin dal 1999 dall'alleanza tra l'Associazione Culturale Pediatri (ACP), l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e il Centro per la Salute del Bambino (CSB). Il progetto, ispirato ai principi dello *shared reading* e alle evidenze neuropsicologiche sull'importanza della lettura precoce¹¹, promuove la lettura ad alta voce in famiglia e nei contesti educativi – a partire dalla nascita e fino ai sei anni – come strumento per lo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, del legame affettivo e della capacità narrativa. Le azioni del programma sono state progressivamente estese anche agli spazi aperti, come giardini pubblici,

⁸ M. Giusti, *L'educazione ecologica. Per un rapporto inclusivo tra bambini e natura*, Carocci, Roma 2018, pp. 45-60.

⁹ F. Batini, *Leggere: una rivoluzione. Conoscere, comunicare, comprendere attraverso i libri*, Erickson, Trento 2021, p. 24.

¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 27.

¹¹ A. G. Bus, M. H. Van IJzendoorn, A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*, «Review of Educational Research», LXV, 1 (1995), pp. 1-21.

biblioteche mobili, cortili scolastici e ambienti naturali, valorizzando il potere combinato della lettura e del contatto con la natura.

In diverse regioni italiane sono nate esperienze significative in questa direzione. Il progetto *Leggimi tra gli alberi* (Friuli-Venezia Giulia), ad esempio, ha promosso sessioni di lettura ad alta voce nei boschi con la presenza di genitori, educatori e volontari NpL, combinando narrazione, camminata e gioco sensoriale. In Toscana, le biblioteche del programma *Nati per Leggere Outdoor* hanno realizzato letture nei parchi urbani, arricchite da attività con materiali naturali, in un'ottica di inclusione e accessibilità per tutte le famiglie. A Modena, la rete educativa *Crescere con la lettura* ha avviato 'percorsi narrativi in natura' che collegano la biblioteca scolastica con il territorio circostante.

Il valore pedagogico di queste esperienze risiede nell'intenzionalità educativa dell'ambiente, capace di sollecitare apprendimenti significativi in modo implicito e situato. La dimensione estetica e sensoriale dell'ambiente naturale, unita al potere evocativo del testo narrativo e al calore della voce umana, produce un'esperienza di lettura integrale, profondamente formativa. Per i bambini, si tratta non solo di ascoltare storie, ma di viverle nel corpo e nello spazio, costruendo legami affettivi con il libro, con l'adulto mediatore e con l'ambiente circostante.

In definitiva, la lettura all'aperto si configura come una pratica pedagogica capace di intercettare le diverse modalità di apprendimento dei bambini, promuovere l'inclusione e sostenere una cultura dell'infanzia attenta al benessere, alla partecipazione e alla bellezza del quotidiano. È in questa prospettiva che si consolida una nuova ecologia della lettura, in cui libro, bambino e paesaggio coabitano in un processo di scoperta reciproca e trasformativa.

In questo intreccio tra voce, corpo e paesaggio si delinea una nuova ecologia della lettura, capace di connettere competenze cognitive e relazionali, dimensioni immaginative ed esperienze concrete. La narrazione si radica nel reale, ma apre al possibile, offrendo a ciascun bambino l'occasione per riconoscersi, esplorare e costruire senso in relazione all'altro e al mondo.

Per una lettura accessibile: pluralità dei codici e pedagogia inclusiva

Affrontare il tema dell'accessibilità alla lettura implica innanzitutto una riflessione epistemologica sul concetto stesso di lettura e sulle sue finalità educative. Lungi dall'essere unicamente un'abilità strumentale, la lettura rappresenta un atto culturale, sociale e identitario, che consente agli individui di accedere ai saperi, di immaginare mondi possibili, di costruire narrazioni e appartenenze. In quest'ottica, adottare un approccio inclusivo alla lettura significa riconoscere e valorizzare la pluralità dei modi in cui essa può essere vissuta, interpretata e agita da soggetti differenti, con bisogni, stili cognitivi, capacità sensoriali e linguaggi diversi¹².

L'idea che tutti i bambini e le bambine abbiano diritto a un accesso pieno e significativo alle esperienze narrative si fonda su un paradigma pedagogico costruttivista e socio-culturale, che concepisce l'apprendimento come un processo situato e mediato culturalmente. In questa cornice, la lettura diventa una pratica relazionale e multimodale, che può e deve essere declinata attraverso una molteplicità di codici – voce, tatto, gesto, immagine, ritmo – affinché ciascun soggetto possa riconoscersi nella narrazione, parteciparvi e trasformarla¹³. L'approccio multimodale si connette al modello *dell'Universal Design for Learning*¹⁴, il quale propone la progettazione di ambienti educativi che garantiscano pari opportunità di accesso ai contenuti, attraverso diverse modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento¹⁵.

Spostando lo sguardo verso i contesti educativi in natura, si scopre come questi spazi – giardini, parchi, cortili scolastici, orti, boschi – offrano un potenziale formativo particolarmente favorevole a una lettura inclusiva¹⁶. Le ricerche sull'*Outdoor Education* mostrano come l'interazione con l'ambiente naturale favorisca processi cognitivi, emotivi e relazionali più ricchi e diversificati¹⁷. Il paesaggio, con la sua dimensione estetica e multisensoriale, si configura come un 'testo aperto' che stimola l'immaginazione e amplifica la portata comunicativa

¹² J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990, p. 11.

¹³ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. it. di R. Livraghi, Laterza, Bari 1990, p. 87.

¹⁴ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Center for Applied Special Technology, Wakefield (MA) 2011, p. 5.

¹⁵ A. Meyer, D. H. Rose, D. Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (MA) 2014, p. 15.

¹⁶ M. Bascelli, *Outdoor education e inclusione. Natura, cura e partecipazione*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 41.

¹⁷ M. Zanetti, *Corpi educati nella natura. Outdoor education e sviluppo del sé*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 32.

della lettura: la voce narrante si intreccia ai suoni della natura, il corpo si muove nello spazio, le mani toccano materiali, le immagini prendono forma tra luci e ombre. Questa sinergia tra corpo, voce, ambiente e narrazione produce una lettura incarnata e situata, coerente con i principi dell'*Embodied Cognition*¹⁸.

In particolare, per bambini e bambine con BES, DSA o disabilità, la lettura in natura può costituire uno spazio di accesso privilegiato alla cultura, superando barriere fisiche, sensoriali e simboliche spesso presenti in contesti formali¹⁹.

L'uso di materiali tattili, libri in simboli, albi illustrati senza parole, letture animate, narrazioni gestuali e dramatizzate, consente di attivare canali comunicativi alternativi e complementari a quello linguistico-verbale, stimolando la partecipazione attiva e riconoscendo pienamente l'*agency* del soggetto. In questo senso, l'inclusione non è solo un fine, ma una postura pedagogica che ridefinisce le condizioni stesse della partecipazione culturale.

Tuttavia, il rapporto tra accessibilità e ambienti naturali non può essere considerato in termini esclusivamente positivi. Se da un lato gli ambienti naturali ampliano le possibilità di partecipazione attraverso la ricchezza sensoriale, la libertà di movimento e la varietà delle esperienze corporee, dall'altro possono presentare ostacoli significativi per alcuni soggetti. Barriere fisiche, percorsi non accessibili, eccessiva stimolazione sensoriale o assenza di adeguati supporti comunicativi possono limitare la partecipazione di bambini e bambine con disabilità motorie, sensoriali o neurodivergenze. In questa prospettiva, l'accessibilità non coincide con la semplice fruizione dello spazio naturale, ma richiede una progettazione pedagogica intenzionale capace di mediare tra le caratteristiche dell'ambiente e i bisogni dei partecipanti. L'ambiente naturale assume dunque una valenza inclusiva solo quando viene interpretato secondo i principi della progettazione universale, prevedendo differenti modalità di accesso, esplorazione e partecipazione alle esperienze narrative.

Alcune esperienze sviluppate nel panorama italiano offrono interessanti esempi in questa direzione. Tra queste, il progetto *Storie per Tutti*, un progetto di letture ad alta voce accessibili per bambini dai 3 agli 8 anni, sostenuto da una rete nazionale di biblioteche e scuole inclusive, propone letture ad alta accessibilità per bambini con disabilità cognitive, visive e comunicative, utilizzando una

¹⁸ V. Gallese, *Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», IV, 1 (2005), pp. 23-48.

¹⁹ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2023, p. 78.

combinazione di linguaggi: simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), libri tattili, letture in LIS, drammatizzazioni. Analogamente, il programma *Nati per Leggere*²⁰ – promosso a livello nazionale da bibliotecari, pediatri e operatori culturali, ha progressivamente ampliato la propria attenzione verso pratiche inclusive e interculturali, sperimentando attività di lettura condivisa in giardini, parchi e spazi verdi. Tali esperienze mostrano come l'ambiente naturale possa trasformarsi in uno spazio narrativo aperto, nel quale la lettura non si esaurisce nel testo scritto ma si intreccia con l'esplorazione, il movimento e la relazione. La loro rilevanza pedagogica risiede proprio nella capacità di coniugare accessibilità culturale e accessibilità ambientale, promuovendo forme di partecipazione che valorizzano la diversità dei modi di apprendere, comunicare e costruire significati.

Da questa prospettiva, l'accessibilità alla lettura non può essere interpretata esclusivamente come adattamento di materiali o strumenti, ma come costruzione di ecosistemi educativi inclusivi nei quali libri, corpi, linguaggi e ambienti interagiscono in modo dinamico. L'*Outdoor Education* offre un terreno particolarmente fecondo per tale prospettiva, purché l'organizzazione degli spazi e delle attività sia orientata a garantire il diritto di tutti i bambini e le bambine a partecipare pienamente alle esperienze culturali e narrative²¹.

Verso una epistemologia pedagogica della lettura situata

Le riflessioni fin qui sviluppate conducono alla necessità di riformulare l'epistemologia della lettura all'interno di un orizzonte pedagogico che ne valorizzi la dimensione situata, incarnata e relazionale. La lettura, in questa prospettiva, si configura come un'esperienza educativa totalizzante, che coinvolge corpo, emozioni, memoria, immaginazione e linguaggio in un intreccio inscindibile. Tale approccio richiama un'epistemologia pedagogica fondata sulla complessità in grado di tenere insieme le molteplici dimensioni che definiscono l'atto del leggere.

Gli spazi naturali, intesi come ambienti di apprendimento ecologicamente e pedagogicamente significativi favoriscono una forma di lettura che si radica nella percezione sensoriale, nella mobilità del corpo e nella partecipazione attiva.

²⁰ *Nati per Leggere, Linee guida per la lettura inclusiva e condivisa*, AIB, Roma 2021, p. 12.

²¹ L. D'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Edu, Firenze 2023, p. 64.

In tali contesti, il libro si trasforma in oggetto relazionale e narrativo, il corpo del lettore diventa mediatore di significati, e la natura partecipa all'evento comunicativo come sfondo, contenuto e co-protagonista. Questa lettura situata, accessibile e plurale, si connota per un forte potenziale inclusivo: promuove *agency*, appartenenza e riconoscimento per tutti i soggetti educativi, in particolare per coloro che sperimentano forme di marginalità o esclusione.

Un simile approccio implica un ripensamento profondo delle categorie tradizionali che definiscono la lettura nei contesti educativi. Si tratta di superare la dicotomia tra lettura 'formativa' e 'ricreativa', tra sfera cognitiva e dimensione affettiva, tra educazione formale e informale, riconoscendo nella lettura un 'diritto culturale incarnato' e una pratica educativa trasformativa.

L'esperienza della lettura diventa così un atto di cittadinanza, una forma di cura pedagogica che riconosce il valore della diversità, promuove la partecipazione e costruisce legami tra soggetti, storie e paesaggi.

In questa direzione, si auspica lo sviluppo di una nuova cultura pedagogica della lettura, fondata su principi di equità, accessibilità e giustizia educativa.

Una cultura che sappia integrare pratiche multimodali e inclusive, sostenere il dialogo tra discipline (pedagogia, letteratura, ecologia, neuroscienze) e valorizzare i contesti di vita reali come spazi legittimi di apprendimento. La lettura situata – nei suoi intrecci tra voce, gesto, natura e narrazione – rappresenta allora una via pedagogica feconda per promuovere esperienze educative autentiche, generative e profondamente umane.

DANIELA PASQUALETTO
University of Enna Kore

ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna Kore