

Radici inclusive: le piante come soggetti educativi per una nuova idea di inclusione scolastica

Beate Weyland – Libera Università di Bolzano

Rosa Buonanno – Università di Modena e Reggio Emilia

Giorgia Ruzzante – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

La ricerca-azione biennale condotta dal laboratorio “EDENLab” della Libera Università di Bolzano insieme alla Cooperativa “Il Cortile” di Salsomaggiore ha esplorato il ruolo delle piante negli spazi educativi coinvolgendo educatori e insegnanti in qualità di ricercatori attivi e impegnandoli nella trasformazione degli ambienti e delle pratiche in chiave inclusiva. Lo studio ha proposto una visione ampliata dell’inclusione scolastica, in cui la presenza delle piante negli spazi interni è diventata un’occasione per ripensare la scuola come ecosistema educativo. Le piante hanno agito da mediatrici pedagogiche capaci di attivare processi di appartenenza, cura e co-costruzione del sapere. L’inclusione è stata così declinata non solo come attenzione alle differenze umane, ma anche come apertura verso l’alterità.

1. Ricerca in azione presso la cooperativa “Il Cortile” di Salsomaggiore: un progetto di human flourishing

Il progetto “Bloom Eden Lab” è stato avviato nel 2023 dalla collaborazione tra la Cooperativa “Il Cortile” di Salsomaggiore Terme e il laboratorio universitario “EDENlab” della Libera Università di Bolzano e si è concluso a Giugno 2025.

¹ Le autrici condividono l’impianto complessivo del contributo e sono parte del team della ricerca presentata. Il paragrafo 1 è a cura di Beate Weyland, il paragrafo 2 è a cura di Rosa Buonanno, il paragrafo 3 è a cura di Giorgia Ruzzante

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità. bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>



La cooperativa coordina una rete articolata di servizi educativi e socio-assistenziali: due nidi d'infanzia, due scuole dell'infanzia, un centro di aggregazione giovanile, un centro per bambini/e con autismo, un centro per adulti con disabilità e autismo, e numerosi operatori per l'inclusione scolastica.

In un tempo segnato da crisi ecologiche e sociali, la sfida educativa che questa articolata realtà educativa si è posta è stata quella di esplorare se, attraverso l'inserimento delle piante da interno nelle diverse strutture, si potesse promuovere condizioni di benessere, agency e relazioni significative, in cui la cura diventa pratica trasformativa e politica (Orr, 1994; Sterling, 2010).

In questa prospettiva, il progetto "Bloom lab: fiorire nella diversità" ha assunto la forma di una ricerca-azione (Lewin, 1946; McNiff, 2017), volta a esplorare il potenziale educativo delle piante negli spazi scolastici e di cura, promuovendo ambienti più accoglienti, inclusivi e sostenibili. La scelta di un approccio partecipativo e sistemico ha permesso di coinvolgere educatori, famiglie e comunità locale in un processo di co-progettazione, in cui la conoscenza si è intrecciata con l'esperienza e la riflessione critica. Gli spazi educativi, spesso pensati come contenitori neutri, sono stati ripensati come ecosistemi relazionali, in linea con le evidenze che dimostrano come la qualità degli ambienti influisca sul benessere e sull'apprendimento (Barrett et al., 2015). In particolare, la scelta di adottare negli spazi elementi naturali come le piante è stata corroborata dai vari studi che confermano quanto esse favoriscano processi di attenzione, riduzione dello stress e sviluppo di competenze socio-emotive (Kellert & Wilson, 1993; Louv, 2008, Raith & Lude, 2014).

Da qui l'idea di introdurre le piante non come semplici ornamenti, ma come mediatori di relazione, capaci di attivare dinamiche di cura, responsabilità e appartenenza.

Il primo questionario esplorativo ha rivelato una certa ambivalenza: sebbene il 62,9% del personale educativo dichiarasse di vivere in ambienti domestici con piante, l'80% non ne faceva uso negli spazi di lavoro, e l'88,6% non mostrava un particolare apprezzamento per la loro presenza negli interni. Tuttavia, già dopo sei mesi, e nei questionari di monitoraggio successivi i dati hanno mostrato un'inversione di tendenza: oltre il 90% degli operatori ha riconosciuto che le piante hanno migliorato la qualità degli spazi educativi, il 44,6% ha riportato un alto livello di benessere percepito, e il 54,5% ha dichia-

rato di aver sviluppato una relazione più significativa con il mondo vegetale (Weyland et al., 2025; Buonanno & Weyland, 2025).

Il progetto ha preso il nome di “Bloom lab: fiorire nella diversità”, conducendo ad esplorare più da vicino il concetto di *human flourishing* che la scienza negli ultimi anni ha iniziato a usare per indicare uno stato di benessere e salute profondo e multidimensionale, che va oltre il piacere momentaneo e la soddisfazione immediata (VanderWeele, 2017). Flourishing è vivere pienamente, crescere come persona, coltivare relazioni autentiche e contribuire positivamente al mondo. È un’idea che nasce già nell’antica filosofia greca, nell’eudaimonia di Aristotele che affermava come il fine ultimo della vita umana fosse raggiungibile solo sviluppando le proprie virtù e potenzialità in un contesto di significato.

Nel percorso di ricerca tale concetto è stato intrecciato con quello di biofilia, definita da Kellert e Wilson (1993) come tendenza innata dell’essere umano ad affiliarsi con la natura. Questa connessione non è solo intuitiva, ma trova fondamento in studi neuroscientifici e psicologici che evidenziano come l’interazione con ambienti naturali favorisca processi di regolazione emotiva, riduzione dello stress e incremento del benessere percepito (Kaplan & Kaplan, 1989; Raith & Lude, 2014). La fioritura umana, secondo Nussbaum (2011) e VanderWeele (2019), implica la possibilità di sviluppare capacità fondamentali – come la cura, la relazione e la responsabilità – in contesti che sostengano la vita e la dignità. In questa prospettiva, l’esperienza educativa con le piante da un semplice arricchimento estetico, si sviluppa in un dispositivo che attiva dimensioni cognitive, affettive ed etiche: osservare, nominare, prendersi cura, costruire relazioni significative con l’alterità vegetale diventa pratica di agency e di cittadinanza ecologica.

La ricerca-azione ha creato spazi di dialogo e riflessione condivisa, in cui gli educatori hanno potuto esercitare autonomia, creatività e responsabilità, trasformando la sperimentazione in un processo generativo che continua nel tempo. In questa reciprocità tra teoria e pratica, la fioritura umana si manifesta come movimento concreto, radicato nella comunità educativa e aperto alla trasformazione, dove il sapere si intreccia con il vivere e la cura diventa principio etico e politico (Weyland, 2025).

Il percorso si è articolato in tre traiettorie fondamentali: l’appropriazione dello spazio educativo in chiave green, la costruzione di relazioni di prossimi-

tà con le piante e il potenziamento delle traiettorie inclusive che connotavano già le strutture afferenti alla cooperativa. Il team di ricerca ha accompagnato il processo attraverso sopralluoghi, incontri formativi, seminari, sessioni di coaching e visite periodiche, utilizzando strumenti di documentazione e riflessione come il diario *Sentire con le piante* (Weyland et al., 2024), un Padlet digitale condiviso, gli appunti individuali e i questionari di monitoraggio.

Gli strumenti che hanno monitorato la ricerca nei due anni sono stati i questionari e il diario.

Lo strumento del questionario ha avuto lo scopo di monitorare nel corso della ricerca i cambiamenti emersi nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche educative relative agli spazi con l'uso delle piante all'interno della cooperativa, con particolare attenzione alle dimensioni dell'inclusione. Le domande chiuse e aperte hanno avuto la funzione di esplorare atteggiamenti, prospettive e progettualità elaborate in relazione alle traiettorie di indagine della ricerca. Il questionario di monitoraggio è stato somministrato tre volte durante il primo anno di ricerca all'intera comunità educativa coinvolta, composta da 87 educatrici e educatori. Nei tre momenti di somministrazione, esso ha misurato l'evoluzione, in termini di incremento o diminuzione, del benessere negli spazi anche con la presenza delle piante ovvero della capacità collettiva di vedere le piante, di includerle nei propri spazi e nelle proprie pratiche quotidiane, e, soprattutto, di sviluppare forme di prossimità oltre la sola dimensione della cura. Più che valutare semplicemente l'inserimento delle piante negli ambienti o nelle attività, il questionario di monitoraggio ha permesso di rilevare se e come stesse emergendo un processo di consapevolezza crescente nei loro confronti, un avvicinamento sensibile, culturale e pedagogico, capace di trasformare lo sguardo e la relazione educativa con il regno vegetale.

Il primo monitoraggio è stato inviato alla fine di febbraio 2024, ottenendo 54 risposte; i due successivi sono stati somministrati a intervalli di due mesi: il secondo alla fine di aprile 2024, con 71 risposte, e l'ultimo alla fine di maggio 2024, con 56 risposte. L'intero periodo di monitoraggio è stato effettuato complessivamente circa sei mesi. La struttura del questionario è stata articolata in quattro sezioni, corrispondenti agli obiettivi specifici della ricerca, e comprendeva diverse tipologie di quesiti: domande a scelta multipla, scala Likert e domande aperte. Le domande chiuse sono state formulate

prevedendo una risposta collocata in una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (molto). Le domande aperte hanno indagato pensieri, parole e racconti del personale educativo in relazione alle piante, con l'obiettivo di raccogliere una componente qualitativa capace di approfondire e arricchire i dati quantitativi (Weyland et al., 2026).

Le narrazioni raccolte nel progetto attraverso i diari hanno mostrato come la relazione con le piante abbia generato valori estetici, scientifici e morali, favorendo consapevolezza e senso di interdipendenza. Come vedremo nel prossimo paragrafo, è emersa con forza la categoria delle "memorie verdi" (Buonanno, Weyland 2024), ricordi personali e collettivi che agiscono come vettori di identità e appartenenza, confermando quanto Raith e Lude (2014) sostengono sul ruolo delle esperienze naturali nello sviluppo integrale dei bambini.

2. Le piante come mediatrici di memoria, appartenenza e appropriazione

Durante il percorso di ricerca oltre ai questionari è stato proposto ai responsabili delle strutture la compilazione del Diario "Sentire con le piante" (Weyland et al., 2024) come occasione innanzitutto personale e quindi di confronto e scambio per tutto il personale educativo della cooperativa.

Dall'analisi dei dati del primo questionario esplorativo è emersa una certa ambivalenza: sebbene il 62,9% del personale educativo dichiarasse di vivere in ambienti domestici con piante, l'80% non ne faceva uso negli spazi di lavoro, e l'88,6% non mostrava un particolare apprezzamento per la loro presenza negli interni. Tuttavia, già dopo sei mesi, e nei questionari di monitoraggio successivi i dati hanno mostrato un'inversione di tendenza: oltre il 90% degli operatori ha riconosciuto che le piante hanno migliorato la qualità degli spazi educativi, il 44,6% ha riportato un alto livello di benessere percepito, e il 54,5% ha dichiarato di aver sviluppato una relazione più significativa con il mondo vegetale (Weyland et al., 2025; Buonanno & Weyland, 2025).

Per poter indagare al meglio l'integrazione delle piante nella quotidianità degli spazi educativi, non come oggetti di abbellimento ma come soggetti viventi con i quali entrare in relazione, ai questionari di monitoraggio è stato affiancato l'uso del diario. Ciò ha consentito di approfondire gli aspetti che hanno portato verso una *plant awareness* (Pany et al., 2022).

Il diario è concepito come uno strumento da vivere, scrivere e aperto che invita a tracciare esperienze personali e riflessioni. Attraverso parole e immagini, esso offre la possibilità di coltivare un rapporto più consapevole e sensibile con il regno vegetale. Non si tratta soltanto di osservare, ma di affinare la capacità di ascoltare la natura, riconoscendone i ritmi, i bisogni e le trasformazioni. È un invito a sintonizzarsi con il pianeta, riscoprendo il legame profondo che ci unisce a esso. Più che un semplice diario, rappresenta un modo alternativo di entrare in connessione con le piante: un'esperienza sensoriale che si esprime attraverso linguaggi molteplici. Un percorso di annotazione che intreccia pensieri, momenti intimi, fatti e ricordi, restituendo forma e voce a quelle biografie verdi (Buonanno & Weyland, 2024) che ci legano profondamente al regno vegetale.

L'introduzione di questo strumento ha accompagnato innanzitutto gli adulti educatori e educatrici alla scoperta del regno vegetale, mettendo in luce la sua straordinaria complessità e l'importanza fondamentale che le piante rivestono per l'equilibrio dell'ecosistema e la vita sul pianeta. Spesso percepite come presenze silenziose e passive, le piante si rivelano invece organismi altamente organizzati, capaci di costruire relazioni profonde con l'ambiente e con le altre forme di vita (Mancuso, 2017).

La compilazione quotidiana delle pratiche relazionali con le piante ha permesso di osservare con attenzione e meraviglia, e di spostare lo sguardo dalla semplice prospettiva antropocentrica a una più ampia coscienza planetaria.

Tale sguardo ha sostenuto la costruzione di una relazione emotivo-affettiva con le piante, incoraggiando atteggiamenti di cura, rispetto e reciprocità, e invitando a ritrovare e riconoscere le memorie verdi sedimentate nel tempo nella relazione tra esseri umani e regno vegetale.

Attraverso attività osservative, pratiche e riflessive, si è cercato di incentivare un apprendimento situato, fondato sulla dimensione esperienziale e relazionale del conoscere, in linea con una pedagogia attenta al contesto, alla partecipazione e alla costruzione condivisa del sapere (Guerra, 2020).

Nella prima sezione, coloro che hanno partecipato sono stati invitati a osservare un albero e successivamente una pianta d'appartamento, riflettendo sulle loro scelte e sulle relazioni tra le piante. Le attività successive hanno esplorato la dimensione sotterranea e le reti invisibili delle radici, promuovendo

vendo uno sguardo ecologico e relazionale. La documentazione libera attraverso parole, immagini o disegni ha valorizzato la creatività e reso il diario uno spazio personale di esplorazione e costruzione di significato.

La compilazione personale delle osservazioni ha permesso al gruppo di educatori di esprimere emozioni, memorie e pensieri, trasformando l'osservazione delle piante in un'esperienza soggettiva e significativa. Le piante sono emerse come soggetti attivi e relazionali, capaci di evocare senso di appartenenza, cura e connessione con il mondo vivente.

Nonostante le piante abbiano tradizionalmente rappresentato una componente centrale dell'educazione scientifica, il fenomeno della cecità vegetale (*plant blindness*) (Wandersee & Schussler, 1999, 2001) ha progressivamente ridotto la loro visibilità, presenza e valorizzazione nei contesti educativi e culturali (Parsley, 2020).

Nel complesso, il diario si è configurato come un dispositivo educativo e trasformativo, capace di promuovere l'alfabetizzazione ecologica attiva attraverso l'osservazione consapevole, l'attenzione ai dettagli e la riflessione sulle trasformazioni naturali. Tali pratiche hanno contribuito a rendere visibili le piante e promuovere una certa consapevolezza nei loro confronti, stimolando una relazione basata su relazione autentica, cura, rispetto e coesistenza. La pratica della compilazione del diario, attraverso un'osservazione costante e reiterata, ha favorito un contatto profondo con il soggetto osservato. I momenti dedicati a guardare, disegnare, annotare e riflettere hanno stimolato un'attenzione particolare ai dettagli mutevoli delle piante, sia nel tempo cronologico (giorni, settimane) che nei mutamenti meteorologici (luce, pioggia, stagionalità). Questo processo osservativo ha attivato una forma di presenza e consapevolezza trasformando la semplice raccolta dati in un'esperienza estetica, cognitiva ed emozionale integrata (Weyland, Buonanno, Ruzzante, 2026).

3. Nuove coesistenze educative: le piante come simbolo dell'alterità e dell'inclusione

La dimensione inclusiva ha rappresentato un asse portante e trasversale dell'intero progetto di ricerca, costituendone al contempo il fondamento epistemologico e l'orizzonte pedagogico di riferimento. Essa si configura come uno dei principi cardine della cooperativa, la cui azione educativa è costantemente orientata alla promozione dell'accoglienza, al riconoscimento delle differenze e alla costruzione di contesti relazionali caratterizzati da equità, partecipazione e reciprocità. In tale prospettiva, l'inclusione non viene intesa come finalità da perseguire, bensì come dimensione ontologica e costitutiva di ogni pratica educativa, inscritta nella quotidianità del fare e del pensare pedagogico.

All'interno di questo quadro teorico e operativo, le piante sono state assunte come mediatrici (Canevaro, 2008), in grado di favorire processi di comunicazione e connessione tra i diversi soggetti che abitano i servizi educativi della cooperativa: bambini e bambine, adolescenti, persone adulte con disabilità. La loro presenza ha consentito l'emergere di spazi di interazione non gerarchici e non verbali, nei quali l'esperienza del prendersi cura e dell'osservare insieme ha assunto un valore formativo e trasformativo. In tal senso, le piante si sono configurate come ponti comunicativi capaci di sostenere una relazione educativa fondata sulla lentezza, sull'ascolto e sull'attenzione, accogliendo quindi le diverse abilità.

L'assunzione delle piante come esseri senzienti ha inoltre condotto a un ripensamento radicale del concetto di inclusione, che si è progressivamente esteso oltre la tradizionale sfera antropocentrica (Ruzzante & Weyland, 2025). Tale evoluzione concettuale ha reso possibile l'elaborazione di una prospettiva ecologica e post-umana, nella quale l'inclusione viene intesa come principio di coesistenza e corresponsabilità tra tutti i viventi (Haraway, 2015). In questa visione, la relazione educativa non si esaurisce nel rapporto interumano, ma si apre alla dimensione interspecie, riconoscendo l'intreccio di relazioni che unisce persone, piante, animali e ambiente in una rete di interdipendenze (Ingold, 2000).

Parallelamente, il riferimento alle più recenti ricerche sulla comunicazione vegetale – che mettono in evidenza la capacità dei vegetali di trasmet-

tere informazioni attraverso segnali chimici, vibrazionali e bioelettrici – ha contribuito a un ripensamento del concetto stesso di comunicazione (Gagliano, 2022), tradizionalmente limitato all’ambito umano. Ciò ha favorito una valorizzazione delle forme espressive non verbali, frequentemente presenti nelle persone con disabilità, e un ampliamento del paradigma comunicativo oltre la dimensione linguistica. La comunicazione viene pertanto intesa come processo multisensoriale, dialogico e relazionale, che si manifesta attraverso gesti, silenzi, ritmi e forme di percezione condivisa.

Uno degli elementi più evidenti riguarda la dimensione del regno vegetale, che non è più percepito come un semplice sfondo o un arricchimento estetico, ma come un vero e proprio assunto pedagogico della cooperativa. Le piante, un tempo relegate a un ruolo marginale o decorativo, hanno assunto una nuova centralità: diventano mediatori educativi, mediatori di relazione, oggetti di ricerca condivisa, occasioni per rinegoziare i rapporti tra soggetti, tempi e spazi attraverso le dimensioni pedagogiche della cura, dell’ascolto e della relazione.

La progettazione non ha riguardato solo l’allestimento fisico, ma l’immaginazione di politiche e pratiche che avviano a nuove relazioni con il vegetale.

In sintesi, il progetto ha consentito di delineare una concezione di inclusione radicale, capace di oltrepassare i confini tradizionali dell’integrazione e di riconoscere la molteplicità delle forme di vita come co-costitutive del mondo educativo. Le piante, nella loro presenza silenziosa ma densa di significato, si configurano così come mediatrici di relazione e di cura, promotrici di un sapere ecologico che invita a riconsiderare le categorie di centralità, soggettività e comunicazione alla luce di una nuova etica della coabitazione tra i viventi, come si è potuto osservare nelle nuove pratiche educative della cooperativa.

Bibliografia

- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- Boaretto, G. & Weyland, B. (2023). Eden: Educational environment with nature. In L. Formenti, A. Galimberti, & G. Dal Negro (Eds.), *New seed for a world to come. Policies, practices and lives in adult education and learning* (pp. 83-88). LediPublishing.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buonanno, R. & Weyland, B. (2025). Building relationships: Bloom lab interacting with plants to inspire new educational perspectives. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 446-463. <https://doi.org/10.36253/form-17608>
- Buonanno, R. (2025). Etnobotanica e memorie verdi: Storie di relazioni tra esseri umani e piante. In B. Weyland & M. Satta (Eds.), *L'approfondimento di Bambini* (pp. 38-40). Settembre.
- Buonanno, R. (2024). Giardino etnobotanico: gli ambienti e le memorie verdi negli spazi educativi. In G. Boaretto & B. Weyland (a cura di), *Nuovi paesaggi educanti. Tra natura e cultura* (pp. 107-117). Edizioni Junior.
- Buonanno, R. & Weyland, B. (2024). Forgetting green biographies: Memories and relationship with plants in a primary school. In *The 15th Asian Conference on Education 2023: Official conference proceedings* (pp. 1709-1723). <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.144>
- Buonanno, R. (2024). L'ambiente di apprendimento nella scuola: Le piante come ponte tra natura e cultura. In D. Morselli & G. Gola (a cura di), *Verso un'educazione sostenibile: Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 53-60). Zeroseiup.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Erickson.

- Cangelosi, V. (2000). *La ricerca-azione come metodo di innovazione educativa*. Franco Angeli.
- Demetrio D. (2015). *Green autobiography: La natura è un racconto interiore*. Booksalad.
- Gagliano, M. (2022). *Così parlò la pianta. Un viaggio straordinario tra scoperte scientifiche e incontri personali con le piante*. Nottetempo.
- Guerra, M. (2020), *Nel mondo: Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano.
- Han, K. T. & Ruan, L. W. (2020). Effects of indoor plants on air quality: A systematic review. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 16019–16051.
- Haraway, D. (2015). *Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin*. *Environmental humanities*, 6(1), 159-165.
- Hauk, M. & Williams, D., Skelton, J. B., Kelley, S., Gerofsky, S., & Lagerwey, C. (2018). Learning gardens for all: Diversity and inclusion. *The International Journal of Sustainability in Economic, Social and Cultural Context*, 13(4), 41. <http://doi.org/10.18848/2325-1115/CGP/v13i04/41-63>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Kellert, S. (2004), Ordinary nature: The value of exploring and restoring nature in everyday life. *International Urban Wildlife Symposium* (pp. 9–19).
- Mancuso, S. (2017). *Plant revolution – le piante hanno già scritto il nostro futuro*. Giunti.
- Pany, P., Meier, F. D., Dünser, B., Yanagida, T., Kiehn, M., & Möller, A. (2022). Measuring students' plant awareness: A prerequisite for effective botany education. *Journal of Biological Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2159491>
- Parsley, K. M. (2021), Plant awareness disparity: Looking to the past to inform the future. *Plant Science Bulletin*, 67(2), 94–99.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti* (1a ed). Junior.
- Ruzzante, G., & Weyland, B. (2025, July 8–10). *Inclusion through plants* [Conference presentation]. 13th ALTER Conference: Transformations, University of Innsbruck, Innsbruck, Austria.
- Seitz, S., Auer, P., & Bellacicco, R. (Eds.). (2023). *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice*. Verlag Barbara Budrich.

- Vergou, A. & Willison, J. (2014). Relating social inclusion and environmental issues in botanic gardens. *Environmental Education Research*, 22(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.984161>
- Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86. <https://doi.org/10.2307/4450624>
- Wandersee J. H. & Schussler E. E (2001). Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 47, 2–9.
- Weyland, B. (2024). Partendo da una micro-natura. In B. Weyland &
- Weyland, B. & Righetto, A., & Pietracupa, M. (2024). *Sentire con le piante: Diario di bordo*. Guerini.
- Weyland, B. (2025). Action research for school development: The EDENlab approach. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 19(5). <https://publications.waset.org/>
- Weyland B., & Ruzzante G., Buonanno R. (2025). Bloom lab: ricerca-azione tra scuola e territorio. In P. Sorzio & B. Bocchi (a cura di), *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento* (pp. 195-205). EUT Edizioni.
- Weyland B., Buonanno R., Ruzzante G. (2026). *Bloom lab. Fiorire nella diversità*. Edizioni Junior.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press.