

Maria Rita Gisotti

Università degli studi di Firenze | mariarita.gisotti@unifi.it

Benedetta Masiani

Università degli studi di Firenze | benedetta.masiani@unifi.it

KEYWORDS

scuola diffusa; città aperta; cortili scolastici; transizione ecologica; educazione e democrazia

ABSTRACT

Il *paper* propone una riflessione sulla scuola come contesto privilegiato per l'educazione alla democrazia e motore di trasformazione della città pubblica. Attraverso una ricognizione del contesto nazionale e internazionale di esperienze di riappropriazione, recupero e uso creativo delle aree di pertinenza degli edifici scolastici, il testo invita a una riflessione sul potenziale di questi luoghi che, ridisegnati, aperti e messi a sistema, possono costituire gli elementi strategici per una riconfigurazione della città pubblica. Emerge un quadro articolato, vivace e complesso di modi *altri* di fare scuola, che prova a fornire risposte operative per mettere in atto una pedagogia della transizione che agisca sul piano della formazione, della sostenibilità e dell'impatto sociale; una pedagogia in grado, inoltre, di innescare un circolo virtuoso per rafforzare il capitale umano che gravita intorno alla scuola, e di moltiplicare le sue interazioni con il territorio e contribuire alla crescita di una coscienza democratica. In questo quadro si inserisce il progetto FIABA, sperimentazione attualmente in corso finalizzata a sviluppare una proposta metodologica per la valorizzazione delle scuole come *living lab* per la città in transizione, andando ad agire sia sulla scala della prossimità e quindi del quartiere, che su quella architettonica del cortile scolastico per la costruzione di una nuova permeabilità tra scuola e città.

English metadata at the end of the file

La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia

C'era una generosità civile nella scuola pubblica, gratuita che permetteva a uno come me di imparare. Ci ero cresciuto dentro e non mi accorgevo dello sforzo di una società per mettere in pratica il compito. L'istruzione dava importanza a noi poveri. I ricchi si sarebbero istruiti comunque. La scuola dava peso a chi non ne aveva, faceva uguaglianza. Non aboliva la miseria, però fra le sue mura permetteva il pari. Il dispari cominciava fuori.¹

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, le sfide poste dalla pandemia e dalla crisi energetica alla società in cui viviamo hanno reso sempre più incalzante l'urgenza di un ripensamento radicale anche dei modelli insediativi e abitativi. La transizione ecologica è parsa un obiettivo non più differibile, quantomeno nelle dichiarazioni d'intenti presenti nelle politiche europee (come lo European Green Deal) e in quelle nazionali (come il PNRR, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza).²

Tuttavia, la transizione chiama in causa una dimensione politica del problema che ci pare ineludibile: la necessità che i suoi costi e benefici vengano distribuiti tra le fasce sociali evitando di consolidare e aggravare le disuguaglianze attualmente esistenti (socio-economiche, culturali, territoriali)³ e operando per la realizzazione del cosiddetto *green and just recovery*.⁴ Anche con questa finalità è urgente mettere in atto processi per una costruzione partecipata e condivisa dell'idea di transizione, che rendano il tema effettivamente aperto all'appropriazione da parte della cittadinanza, adeguato a rispondere alle domande da essa formulate rela-

tive anche a una migliore qualità dell'abitare, e capace di penetrare nelle pratiche quotidiane. Spesso, infatti, politiche e progetti lanciati in questo campo intercettano limitatamente i contesti di vita ordinari, si concentrano sui grandi interventi piuttosto che su una manutenzione minuta e capillare dei luoghi, adottano un lessico convincente sul piano del *marketing* ma assai meno su quello degli avanzamenti effettivi, rimanendo su una dimensione per lo più retorica. Crediamo, invece, che una transizione ecologica giusta ed efficace debba anche essere una transizione verso un modello più democratico di vita in comune e di gestione condivisa di quelle parti collettive della città che ne rappresentano il cuore pubblico.⁵

Entro questa cornice interpretativa, il ruolo della formazione è cruciale. Le scuole di ogni ordine e grado possono infatti svolgere una funzione di primo piano nel modellare un nuovo concetto di cittadinanza orientato alla preservazione e alla co-gestione dei beni comuni, alla comprensione del *funzionamento* dei luoghi, al passaggio da una logica riparativa a una preventiva. Tali tematiche hanno recentemente guadagnato terreno sia nei percorsi formativi ordinari che nei progetti extra-curricolari.

In questo articolo si sostiene la tesi che le discipline del progetto spaziale alle varie scale (urbanistica, urbana, architettonica) possano contribuire a rafforzare e sviluppare questo processo. L'ipotesi è di lavorare assieme alle scuole su una particolare categoria di spazi, quelli non costruiti sia interni che prossimi agli edifici scolastici, con una duplice finalità: da un lato stimolare la costruzione di un nuovo modello educativo che, "from knowledge to belonging," come sosteneva Patrick Geddes,⁶ si diffonda nello spazio urbano per supportare valori di democrazia e presa in cura dei luoghi; dall'altro contribuire alla riqualificazione del tessuto connettivo pubblico della città, riabilitando la centralità delle scuole al suo interno, sia nella loro dimensione fisica ("corporea," per dirla con Weyland⁷) che in quella simbolica. In quest'ottica le scuole possono diventare, assieme ad altri spazi pubblici, perni di costruzione di una città della transizione che sia anche più giusta, oltre che più ecologica. Scuola e città, urbanistica e pedagogia possono intersecare i loro campi semantici e di azione per definire un nuovo *dominio* del pubblico nel quale sperimentare pratiche di innovazione.⁸ La scuola può fare città uscendo dai propri confini tradizionali e rafforzando il proprio carattere di luogo pubblico per eccellenza, anche aperto alla cittadinanza. Si condivide qui, infatti, l'idea ormai da più parti affermata che coniugare i problemi della scuola con quelli della città sia una delle chiavi per ritrovare la capacità di operare in entrambe le realtà, per incidere sui modelli culturali che hanno messo in crisi sia le esperienze educative di cui la scuola è portatrice, che il ruolo inclusivo della città.⁹

Questo articolo parte da una ricostruzione delle radici teoriche di questo doppio movimento (paragrafo 1) per poi passare in rassegna alcune delle sperimentazioni contemporanee in cui entrambe le tematiche vengono sviluppate (paragrafo 2). A seguire si presenta il progetto FIABA (paragrafo 3) che, attualmente nella prima fase operativa, lavora su questi temi cercando di coniugare due scale di interven-

to, l'una riferita alla dimensione del cortile, l'altra a quella del quartiere. Nelle conclusioni (paragrafo 4) si delineano infine gli avanzamenti da compiere per la promozione di una maggiore permeabilità tra scuola e città.

MATRICI STORICHE

La scuola oltre la scuola

Tutto il '900 è stato un laboratorio di sperimentazione e ricerca in cui la progettazione urbana si è affiancata e intrecciata con la visione, comune a molti movimenti pedagogici innovatori, del "fare scuola fuori della scuola."¹⁰

L'idea di una scuola *diffusa* che esce dai propri confini appartiene a quel filone di teorie e pratiche che promuove metodi didattici basati sulla sinergia tra territorio e comunità e che trova tra le proprie origini le attività di scuola all'aperto praticate da Patrick Geddes nei quartieri di Edimburgo alla fine dell'800.¹¹ Sulla stessa linea, negli anni '20 del '900, il pedagogista Célestin Freinet introduce l'esperienza delle *promenades scolaires*, pratiche di didattica nel territorio, poi sviluppate come attività di ricerca all'esterno e di studio dell'ambiente. Nel 1938, mentre in Italia si era ormai affermato il regime fascista, in Francia un illuminato Ministro dell'Educazione Nazionale, Jean Zay, istituì la "classe promenade" come attività ufficiale nella scuola.¹²

Gli anni successivi alla Seconda Guerra Mondiale sono occasione di rinnovamento del sistema scolastico: nascono progetti sperimentali pedagogici e implicitamente politici come il CEIS di Rimini e la Scuola Città Pestalozzi di Firenze, tra gli altri, nei quali la scuola si apre alla città, entra nella comunità sociale e così facendo forma alla cura, alla corresponsabilità e alla partecipazione, mettendo in pratica l'educazione alla democrazia. Nel primo caso, col Centro Educativo Italo Svizzero, nato nel 1946 dal pensiero e dall'azione di Margherita Zoebeli, si concretizza l'idea di una scuola-villaggio sorta nel cuore della città nella quale si enfatizza la relazione tra le aule vere e proprie e lo spazio collettivo esterno secondo un progetto pedagogico proprio delle scuole libertarie.¹³ Analogamente, nell'esperienza fiorentina del 1945, promossa da Ernesto Codignola, si concretizza l'idea di una scuola-città che interagisce con la vita del quartiere riproponendo le dinamiche della città a misura di bambino, valorizzando le forme di autogoverno e l'apprendimento attraverso il fare proprio delle arti e dei mestieri.¹⁴

Tuttavia si dovettero aspettare diversi anni perché il clima della sperimentazione scolastica cambiasse abbastanza da tentare una *scuola senza pareti*; di questi esperimenti il più conosciuto è il Parkway Educational Program di Philadelphia iniziato nel 1969, che utilizza la città come laboratorio di sperimentazione, gioco e apprendimento.¹⁵

Negli anni '70 la relazione tra scuola e territorio subisce un ulteriore processo evolutivo legato da una parte alla crisi della scuola come istituzione per la formazione,¹⁶ dall'altra a un nuovo modo di intendere il territorio, non più come semplice contesto geografico, bensì come prodotto storico di processi di costruzione antropica, in cui si sono sedimentati valori culturali e simbolici profondi.¹⁷ In questo periodo la pedagogia da un lato e l'urbanistica e l'architettura dall'al-

tro hanno intersecato i rispettivi campi d'indagine portando avanti riflessioni e pratiche innovative, come quelle legate all'operato di Giovanni Michelucci sul tema della "scuola parallela," "insieme di esperienze formative per l'adolescente, ma non direttamente riferibili all'insegnamento, legate soprattutto agli stimoli provenienti dall'ambiente urbano."¹⁸ Questi anni marcano una spinta verso la valorizzazione dell'educazione extrascolastica. Si ritiene urgente creare un legame di natura pedagogica tra le varie strutture formative inaugurando un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola¹⁹ con l'introduzione del concetto di *Sistema formativo integrato*.²⁰ Si tratta di un percorso educativo strettamente relazionato con il contesto territoriale "secondo la felice immagine di un sistema scolastico che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate."²¹ Lo stesso concetto è stato ripreso in tempi recenti da Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli e tradotto nella proposta di *aule vaganti*, piccole architetture mobili collocate in prossimità di luoghi urbani significativi.²²

Anche per il mondo dell'urbanistica gli anni '70 rappresentano un momento in cui ripensare la scuola diventa un'occasione per ripensare l'intera città. Si pensi ai contributi di Shadrach Woods e Giancarlo De Carlo per i quali l'educazione non può risolversi totalmente nello spazio istituzionale, ma piuttosto deve essere intesa come una derivata dell'esperienza. De Carlo, nel saggio *La Piramide Rovesciata* redatto nel periodo delle lotte studentesche del '68, insiste sulla necessità di scardinare le istituzioni come luoghi circoscritti e confinati sottolineando la ricchezza esperienziale data da un'università che si dirama "sulla strada," sistema di poli sparsi per il tessuto urbano che includono spazi per un uso il più possibile pubblico.²³ Si immaginano così edifici per la formazione dal carattere diffuso, trasformati in una grande infrastruttura urbana il cui vero obiettivo è stabilire le condizioni spaziali in cui possano essere praticate forme diverse di apprendimento oltre a quelle tradizionalmente proposte.²⁴ A tale proposito risultano ancora attuali le posizioni espresse da De Carlo "secondo cui la scuola non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali [...] con una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni."²⁵

Scuola e città pubblica²⁶

A partire dall'urbanistica moderna la scuola rappresenta uno dei perni dell'organizzazione fisica e funzionale della città, contribuisce in modo determinante a definirne la metrica e assume una centralità anche simbolica come cuore collettivo delle sue articolazioni interne. Se già nel piano per l'ampliamento di Barcellona di Ildefonso Cerdà del 1860 ogni quartiere, composto da 25 isolati, doveva essere servito da una scuola (oltre che da una chiesa e da una caserma), è soprattutto in ambito anglosassone e statunitense che vengono codificate teorie fondamentali sulla distribuzione di attrezzature e servizi collettivi, tra cui gli edifici sco-

lastici. Si tratta di esempi in gran parte ben noti, come la città-giardino di Ebenezer Howard del 1898, che vede la scuola collocata al centro della Grand Avenue che raccorda i diversi rioni urbani. Il presupposto di questa scelta è che servizi essenziali e di uso quotidiano come le scuole debbano essere il più facilmente possibile raggiungibili dalla popolazione. Seguendo l'evoluzione cronologica delle sperimentazioni sulle cosiddette unità di vicinato, un posto di rilievo è occupato da Clarence Perry che, tra il 1914 e il 1929, attribuisce al quartiere un ruolo di organizzazione non solo funzionale della città ma anche politica e sociale. Entro questa concettualizzazione, le scuole assumono una posizione preminente, come Perry spiega nella relazione tenuta nel 1914 alla National Conference of Charities and Correction, intitolata "The school as a factor in neighborhood development": la scuola, luogo di per sé a forte connotazione *pubblica*, può diventare un autentico centro civico (*community center*) aprendo i propri spazi a una pluralità di attività (di utilità sociale e culturale) che vedono coinvolti non solo gli alunni ma tutti gli abitanti del quartiere in un arco di tempo più esteso rispetto a quello del suo funzionamento ordinario. Perry ripercorre e illustra esperienze in corso a Chicago, New York, Detroit e in altre città statunitensi, concludendo con un forte richiamo alla responsabilità dei cittadini nel funzionamento della scuola come centro civico e mettendo in conto rischi e disfunzioni che può comportare un esperimento come questo, piuttosto radicale ma necessario per l'innalzamento della vita democratica della comunità:

Certo nei casi di autogoverno tutte le attività non si svolgono senza intoppi e con equilibrio come può avvenire in altri centri, ma possiamo comunque sempre consolarci pensando: "meglio l'autogoverno, del buon governo."²⁷

Tali idee verranno spazializzate attraverso schematizzazioni grafiche **Fig. 1** e più compiutamente sistematizzate nel volume pubblicato circa 15 anni dopo,²⁸ in cui l'autore affida il dimensionamento del quartiere ai parametri dell'utenza di una scuola elementare. Occorre ricordare che la teoria di Perry non rappresentava un caso isolato ma era maturata in un ambiente come quello statunitense ricco di sperimentazioni analoghe.²⁹

Tra gli anni '30 e '40 del Novecento, Patrick Abercrombie sviluppa ulteriormente l'idea dell'unità di vicinato come base per l'organizzazione spaziale e sociale della città, riferendosi ad aggregazioni comunitarie dette "community groupings." Anche in questo caso è la dimensione dell'utenza di una scuola elementare a definire "the simplest unit" dell'unità di vicinato mentre "several of these might make up a neighborhood unit which would support a Community centre and a Secondary School."³⁰ Considerazioni analoghe guidano il dimensionamento delle unità di vicinato nel piano della Greater London.³¹

Grossomodo negli stessi anni, anche in ambito italiano vengono condotte riflessioni e applicazioni progettuali sulla scomposizione della città in sotto-articolazioni organiche, che dovrebbero corrispondere anche a organizzazioni sociali più coese, esenti da quei disfunzionamenti prodotti dell'ap-



1



2

1
L'intervento di pedonalizzazione di Via Principe di Tommaso, in
prossimità della scuola di infanzia Bay.

2
Spazio a Bologna, Piazza scolastica in via Procaccini: allestimento
temporaneo per sperimentare un nuovo spazio pedonale

3
Piazze aperte in ogni quartiere: la nuova piazza tra le vie Spoleto
e Venini di Milano.

4
Parco del Gelso, Reggio Emilia: gli spazio di gioco e di relazione
all'interno del Parco.

proccio funzionalista. Tra le prime, le *nuove unità organiche* concepite da Giovanni Astengo per il piano urbanistico del comprensorio agrario di Torino del 1947. Realizzazioni più compiute di questo approccio, in cui servizi essenziali come le scuole svolgono un ruolo di perno della pianificazione della città e del progetto urbano, sono rappresentate dai quartieri INA Casa, concepiti – come scriveva Ludovico Quaroni nel 1967 – come elementi per la composizione della “città fisica” e della “città sociale.”

La creazione di tali quartieri non poteva avvenire casa dopo casa ma, a partire dall'aggregazione di alcune abitazioni attorno all'asilo d'infanzia, dando forma così al nucleo di base, poi dall'articolazione di tre-cinque nuclei attorno alla scuola elementare creando un organismo di secondo ordine, e così via via componendo elementi di ordine superiore, fino a completare la città organica.³²

SPERIMENTAZIONI CONTEMPORANEE

Si presentano a seguire le evoluzioni contemporanee di questi paradigmi teorici, da intendersi come sperimentazioni a scala urbana di quella che Ward definisce “educazione incidentale.”³³ Si tratta di pratiche accomunate dall'intenzione di promuovere la relazione tra scuola e città, mettendo in atto piccole trasformazioni che divengono occasioni di ripensamento dello spazio scolastico³⁴ e di quello pubblico, producendo luoghi di *educazione diffusa*,³⁵ strategie di apprendimento esperienziale così come di ricucitura e rigenerazione dell'ambiente urbano.³⁶ In ognuna di queste sperimentazioni si sottolinea l'importanza del contesto fisico e sociale come elemento costitutivo di nuove pratiche di *learning*, per un modo *altro* di fare scuola.

Si ripercorrono ora diversi orizzonti del contesto nazionale

e internazionale attraverso una selezione di progetti ritenuti particolarmente significativi, in alcuni casi appartenenti a programmi d'intervento più ampi che, a partire dalla progettazione e rigenerazione dello spazio urbano, aprono la strada da un lato a un modo nuovo di *fare città* (a partire da una scuola che dilata i suoi confini oltre se stessa); dall'altro, a un nuovo modo di *fare scuola* (aprendo i suoi spazi e accogliendo al suo interno la città). La selezione delle esperienze a seguire è frutto di una ricognizione ragionata dal carattere prevalentemente bibliografico, che ha composto un atlante di *buone pratiche* di riferimento per il progetto FIABA, che si approfondirà più avanti.

Promozione della mobilità sostenibile e strategie di ricucitura urbana

Tra gli elementi che caratterizzano il primo filone di interesse, *la città fa scuola*, si riconosce qui l'importanza di una riflessione a scala urbana sugli spazi di pertinenza scolastica, che porta con sé alcune sperimentazioni focalizzate sulla questione della mobilità.

È il caso di Torino Mobility Lab, che tra i suoi obiettivi prevede l'elaborazione di uno strumento di pianificazione integrata della mobilità e dello spazio pubblico a scala di quartiere, predisposto in forma collaborativa con gli attori del territorio.³⁷ Il programma raccoglie un insieme complesso di linee d'intervento per la riorganizzazione del quartiere di San Salvario, attraverso numerose azioni diffuse e localizzate prevalentemente in prossimità di alcuni degli istituti scolastici presenti. Particolarmente riuscito l'intervento di pedonalizzazione di Via Principe di Tommaso, in prossimità della scuola d'infanzia Bay **Fig. 2**, già sperimentato durante la “settimana della mobilità sostenibile” del 2019, che ha riscontrato l'alto gradimento di bambini e famiglie del quartiere senza partico-



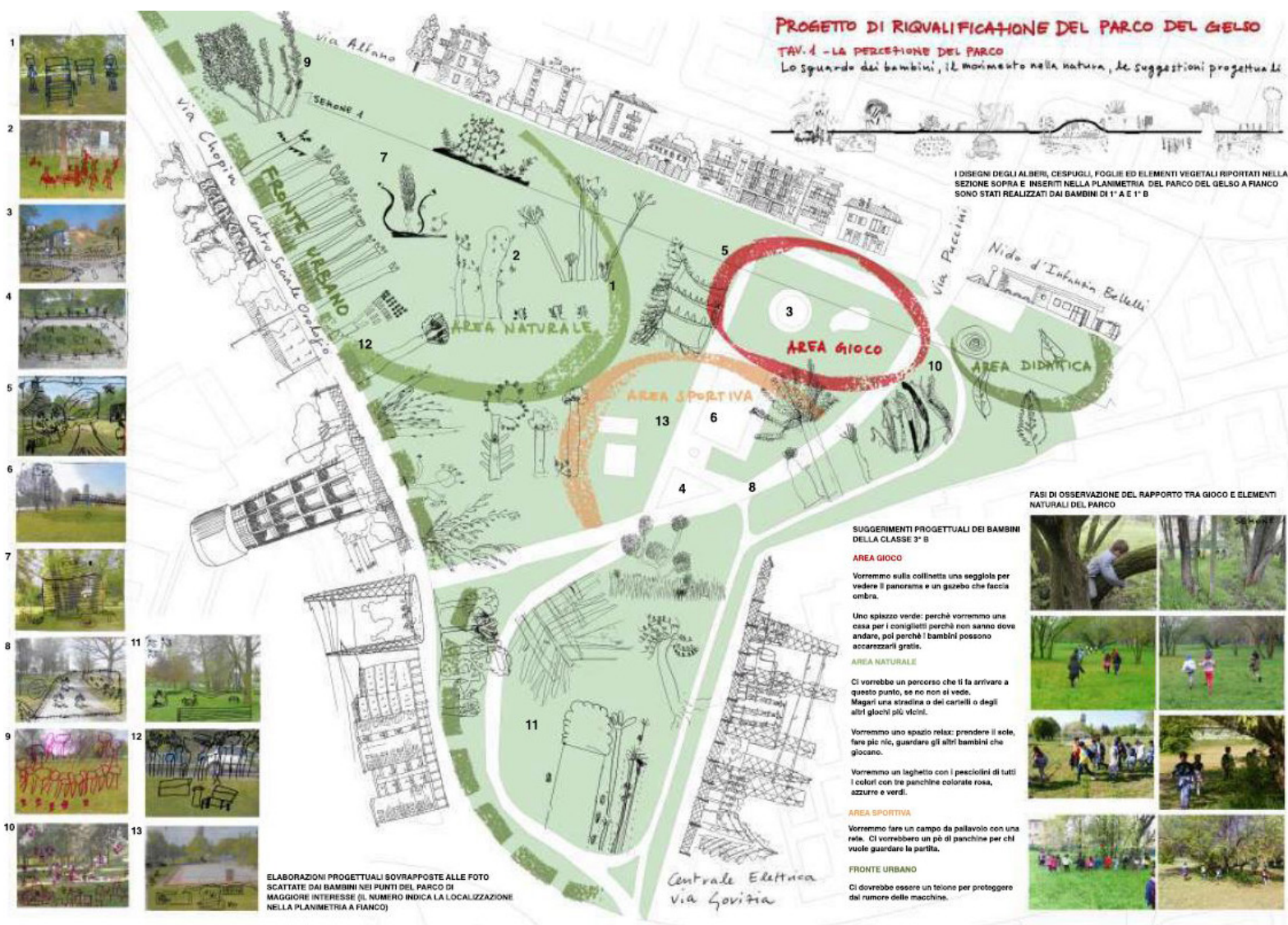
3

lari ripercussioni sulla viabilità. La sperimentazione si pone in continuità con la vicina pedonalizzazione di via Cesare Lombroso su cui insiste la sede storica dell'associazione Asai, molto attiva nel quartiere torinese, per la quale l'intervento rappresenta la possibilità di uno sfogo su uno spazio esterno alla struttura.³⁸ La proposta è il risultato di un'indagine finalizzata alla rilevazione dei bisogni della cittadinanza tramite questionari e interviste, sopralluoghi mirati, la realizzazione di workshop di co-progettazione, attività divulgativa di informazione e valutazione finale degli impatti.³⁹

Un'esperienza analoga, seppur con un raggio d'azione più circoscritto, è stata portata avanti nel contesto bolognese dalla Fondazione di Innovazione Urbana con il progetto Spazio a Bologna. Muoversi nella città che riparte, che è parte del Piano per la Pedonalità Emergenziale del Comune di Bologna, e comprende azioni puntuali di riqualificazione urbana in prossimità degli accessi scolastici, finalizzate alla loro messa in sicurezza, ampliamento e valorizzazione come luoghi di socialità **Fig. 3**. È stata applicata una specifica metodologia di intervento basata sulla valutazione dei 12 cri-

teri di qualità dello spazio pubblico elaborati da Jan Gehl.⁴⁰ Ne emerge una fotografia dettagliata delle condizioni pre e post-intervento e un attento studio degli impatti del progetto, utili a definire la trasformazione definitiva dell'area.⁴¹

Ripensare il tema della mobilità nello spazio di pertinenza scolastica trova tra le sue declinazioni progetti come quello di Piazze Aperte a Milano o di Una scuola una piazza a Barcellona. Nel primo caso il progetto si colloca all'interno del Piano Periferie e prevede la realizzazione di interventi di urbanistica tattica dal carattere sperimentale e temporaneo realizzati con il coinvolgimento dei cittadini, per la riqualificazione di 15 piazze della città. Particolarmente significativi sono gli interventi che interessano l'area di pertinenza delle scuole (come quelle di piazza Spoleto/Venini e di via Val Lagarina) **Fig. 4**, che divengono luoghi di *dilatazione* della scuola stessa, zona di cerniera tra questa e la città, spazio di socialità e gioco.⁴² L'esempio di Barcellona è altrettanto interessante: promosso dall'amministrazione comunale, prevede la realizzazione di una piazza davanti a 200 scuole del capoluogo catalano, così da ridurre inquinamento, rumo-



4

re e incidenti, in favore di spazio pubblico e aree pedonali.⁴³ L'emergere di queste iniziative, seppur nate come risposta funzionale alla pandemia, ha innescato un ripensamento importante sia sul piano pedagogico che su quello urbanistico, sulla questione della mobilità sostenibile così come dell'autonomia di movimento di bambini e ragazzi.⁴⁴ All'interno dello stesso filone *la città fa scuola* è stata identificata una seconda linea d'azione nella quale è maggiormente espresso il tema della ricucitura dello spazio urbano. La scuola varca i suoi confini attraverso sperimentazioni didattiche nel quartiere e di questo *si prende cura*,⁴⁵ promuovendo azioni in favore dell'infanzia, estendendo allo spazio pubblico la cultura del gioco, formando alla gestione comune del territorio e allo stesso tempo innescando un processo di miglioramento della qualità urbana.⁴⁶ Un esempio di questo approccio è il progetto partecipato per il Parco del Gelso di Reggio Emilia, realizzato in collaborazione con alcune scuole del quartiere **Fig. 5**.⁴⁷ La proposta è finalizzata alla riappropriazione degli spazi pubblici e propone una riconfigurazione del parco, collocato in prossimità

degli istituti, come luogo accogliente e aperto alla fruizione dei bambini. Il progetto viene svolto all'interno degli istituti scolastici come parte dell'attività didattica incentivando la pratica dell'osservazione e comprensione del contesto, raccogliendo suggestioni visive e promuovendo elaborazioni immaginarie e fantastiche dello spazio in questione.⁴⁸ All'interno di questo filone si colloca anche il progetto Buone Azioni per Librino a Catania, che fa parte delle iniziative nazionali dedicate al *rammendo delle periferie*.⁴⁹ Il cuore del progetto, che ha visto coinvolto Renzo Piano con il gruppo di lavoro G124, è rappresentato dalla connessione tra la scuola IC Brancati e il vicino Campo di San Teodoro. Attraverso la creazione di un patto collaborativo di comunità è stato possibile ricucire frammenti di quartiere e rafforzarne il senso di identità, realizzare uno spazio a misura di bambino e fornire alla scuola un'area per l'attività all'aperto, sportiva e ludica. L'intervento prevede in particolare la realizzazione di un parco giochi di strada, l'allestimento di un percorso ombreggiato e la conversione di alcuni terreni incolti in orti didattici.⁵⁰



5

Dal cortile scolastico come oasi verde alla scuola come civic center

Attraverso uno *zoom* di scala si approfondisce ora il secondo filone di interesse, *la scuola fa città*. Da una parte si presenta una selezione di casi in cui lo spazio aperto, cortile o giardino, diviene occasione per promuovere azioni concrete sui temi centrali della transizione ecologica;⁵¹ dall'altra quelle sperimentazioni in cui si evidenzia il valore della scuola come bene comune, luogo educativo intergenerazionale, centro civico territoriale, capace di aprirsi al quartiere.

L'esperienza cardine è il progetto francese Oasis, che definisce una metodologia per la riqualificazione dei cortili come oasi climatiche contro le isole di calore cittadine **Fig. 6**.⁵²

Il progetto nasce dalla strategia di resilienza adottata dal Consiglio di Parigi nel settembre del 2017, volta a rafforzare la capacità del territorio di affrontare le grandi sfide climatiche e sociali del XXI secolo. L'iniziativa è anche vincitrice di un bando europeo per il progetto Urban Innovative Actions finalizzato alla riqualificazione di 10 cortili scolastici nell'estate del 2020,⁵³ progettati come vere e proprie oasi, isole fresche nel cuore dei quartieri, aperti oltre l'orario scolastico a un pubblico più ampio, *rifugi* per le persone vulnerabili particolarmente colpite dalle ondate di calore estivo. Il progetto fornisce un dettagliato abaco di soluzioni tecnologiche e progettuali per la rinaturalizzazione delle superfici pavimentate, il recupero delle acque piovane, la creazione di

zone d'ombra e la realizzazione di arredi ed elementi di gioco con materiali naturali, oltre che specifiche indicazioni per la scelta e l'utilizzo di una vasta varietà di specie arboree.

Un secondo interessante esempio internazionale sulla stessa tematica è il progetto Climate Shelters di Barcellona, che propone strategie per l'adattamento dei cortili scolastici ai cambiamenti climatici identificando tre tipi di interventi: azioni blu, relative all'incorporazione di punti d'acqua nei cortili; azioni verdi, finalizzate alla creazione di zone d'ombra e all'implementazione degli elementi naturali; azioni grigie, inerenti a interventi sugli edifici scolastici e all'utilizzo di materiali permeabili e naturali.⁵⁴ Il progetto si sviluppa nel contesto del Piano per il Clima di Barcellona e si colloca anch'esso all'interno del bando europeo Urban Innovative Actions. L'attività di riqualificazione dei cortili avviene attraverso laboratori di co-progettazione con studenti e docenti, ed è inserita nel progetto educativo come esperienza di formazione sul tema del cambiamento climatico. È prevista un'attività di monitoraggio del cortile in relazione alla salute e al benessere pre e post intervento e la condivisione di un *toolkit* come guida operativa per la replicabilità delle azioni. Anche a livello nazionale identifichiamo progetti in corso di attuazione che prendono spunto dal predecessore parigino Oasis. È il caso del progetto Oasi verdi dalla scuola al quartiere di Roma, parte del programma Creative Living Lab promosso dal Ministero dei beni culturali. Vengono

proposte "strategie a lungo termine di piccole azioni"⁵⁵ per il quartiere di San Lorenzo, con l'obiettivo di incentivare un cambiamento urbano, sociale e culturale in linea con gli accordi di Cop21⁵⁶ e UN-Habitat III.⁵⁷ Si prevede il coinvolgimento attivo della cittadinanza in un progetto eco-artistico di rigenerazione urbana finalizzato alla realizzazione di micro-progetti di immediata fruizione così da rendere effettivo e tangibile il cambiamento e promuovere senso di identità e appartenenza al quartiere.

Un altro interessante esempio riguarda la città di Napoli con il progetto Le scuole come hub socio-ecologici, che insiste sul valore degli spazi scolastici aperti come motori di rigenerazione ambientale in ragione della loro capillarità e distribuzione sul territorio. Vengono identificate tipo-morfologie ricorrenti di scuole classificate in base alla natura dei loro spazi verdi, da qui definiti: a rifugio, a taschino, a coriandolo e a parco. La messa in rete di queste aree, riprogettate come rifugi di rigenerazione socio-ecologica, rappresenta un grande potenziale per il riequilibrio climatico della città.⁵⁸ La riqualificazione di cortili e giardini scolastici accomuna le esperienze citate e costituisce il punto di partenza affinché la scuola possa aprirsi alla città, accogliendo attività rivolte alla cittadinanza e portando giovamento e benessere all'intero quartiere. Con il supporto dei patti educativi di comunità⁵⁹ o dei *contratti di scuola*,⁶⁰ si immagina una scuola che si apre alla città oltre l'orario destinato alla didattica

tradizionale assumendo il ruolo di Living Lab (o Hub territoriale).⁶¹ In questa prospettiva le scuole, in particolare quelle del primo grado d'istruzione, distribuite secondo i principi dell'unità di vicinato possono giocare un ruolo cruciale specialmente in contesti periferici o maggiormente degradati.⁶² Può comporsi così

un modello di "città educativa" che si fondi sulla potente armatura culturale delle sue scuole e università, che le connetta tutte, che le faccia lavorare in sinergia, perché solo con una nuova alleanza tra relazioni umane e spazi urbani potremo promuovere il bene comune, per educare il mondo attraverso la conoscenza.⁶³

Su questa linea si posiziona l'istituto 4Het Gymnasium di Amsterdam **Fig. 7** che costituisce un modello architettonico e didattico-organizzativo progettato per assumere una varietà di configurazioni e adattarsi ad una molteplicità di usi e contesti. La proposta, dal carattere *temporaneo*, prevede l'assemblaggio di moduli di lunghezza variabile che è possibile montare, smontare e trasportare. Particolarmente interessante è lo spazio della corte che diviene luogo di socialità, didattica all'aperto e teatro di attività interne ed esterne all'istituto. Il progetto si colloca a Outhavens, quartiere degradato per il quale è previsto un piano di espansione e riqualificazione, di cui la scuola è l'elemento centrale.⁶⁴



6

Il dibattito per una scuola aperta, spazio pubblico e polo civico cittadino, è presente da tempo anche in Italia. Già nel 2013 il Miur aveva emanato le linee guida per l'apertura degli istituti scolastici alla comunità, senza che però queste trovassero numerose applicazioni.⁶⁵ Negli ultimi anni, anche in ragione delle esigenze dettate dalla pandemia da COVID-19, sono molte le iniziative che articolano riflessioni sul tema e ne incentivano la realizzazione. Tra queste si citano qui l'iniziativa La città va a scuola promossa da KCity – Rigenerazione urbana, in *partnership* con la Città Metropolitana di Milano e con il patrocinio del Comune meneghino, in occasione della chiusura dell'evento Milano Design City del 2019. Si è discusso in particolare dell'importanza di *progettare l'immateriale* promuovendo un nuovo modo di fare, pensare e organizzare le scuole, e supportando la sperimentazione di quelli che Paolo Cottino, amministratore e direttore tecnico di KCity, definisce "nuovi contenuti per vecchi contenitori."⁶⁶

IL PROGETTO FIABA: UNA SPERIMENTAZIONE SULLE SCUOLE COME LIVING LAB PER LA CITTÀ IN TRANSIZIONE

Il contesto, gli obiettivi, la metodologia

Il progetto FIABA, "Firenze impara ad abitare con gli adolescenti: le scuole come *living lab* per la città in transizione," si inserisce nel solco tracciato dalle sperimentazioni fin qui illustrate.⁶⁷ Il contesto in cui nasce questo progetto è la col-

laborazione del Dipartimento di Architettura (DIDA) dell'Università di Firenze al programma New European Bauhaus (NEB),⁶⁸ lanciato nel 2020 dalla Presidenza della Commissione UE per far sì che lo European Green Deal diventi un progetto sociale e culturale, ampiamente condiviso a livello collettivo. Una delle linee d'azione portate avanti dal DIDA per il NEB è dedicata alla formazione di una nuova cultura dell'abitare i luoghi, rivolta in primo luogo a bambini e ragazzi (la Next Generation delle politiche europee attuali).⁶⁹ Nel 2021 viene quindi presentata una proposta per un primo programma di lavoro al Settore Educazione Istruzione e Formazione di Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze, che sostiene il progetto per un anno. Vengono in seguito coinvolte nel progetto la Direzione Edilizia della Città Metropolitana di Firenze, competente per gli istituti scolastici superiori, e due scuole superiori fiorentine. Si tratta di una scelta non casuale: coinvolgere i ragazzi di questa fascia d'età significa lavorare su un terreno relativamente trascurato da progettualità analoghe, che spesso si sono concentrate su altri gradi d'istruzione (soprattutto sulla scuola dell'infanzia e su quella primaria). Gli adolescenti, assai meno *decorativi* dei bambini, sono poco considerati anche dalle politiche pubbliche urbane, mentre qui si crede che sia indispensabile dare loro voce e spazio in una prospettiva che voglia essere francamente democratica e costruire una visione condivisa della transizione *giusta*, come si diceva in apertura di questo scritto.⁷⁰



7

Nel suo legame con il NEB in quanto politica europea, il progetto si propone di essere un primo banco di prova per la sperimentazione di un micro-intervento di *local green deal*.⁷¹ Esso tenta, inoltre, di valorizzare alcune dimensioni di questo programma, a loro volta ispirate all'esperienza originaria del Bauhaus,⁷² quali: l'importanza del contesto non come semplice sfondo ma come elemento costitutivo del progetto; un approccio non solo teorico all'educazione verso i temi della transizione, ma poggiato su esperienze concrete, dotate di una componente quasi *artigiana*; l'applicazione di metodologie partecipative non solo nella ricerca delle soluzioni progettuali ma prima ancora nella comprensione delle domande formulate dalla comunità a cui ci si rivolge. Obiettivo principale del progetto FIABA è sperimentare una metodologia per la valorizzazione delle scuole come *living lab*, ovvero laboratori in cui interagiscono una pluralità di soggetti (in prima battuta la comunità scolastica, i ricercatori responsabili del progetto, gli studenti universitari coinvolti in *workshop* tematici, i tecnici di Città Metropolitana per la loro competenza istituzionale sull'edilizia scolastica) per raggiungere i seguenti obiettivi specifici: *educare* alla città della transizione, sviluppando iniziative pedagogiche in parte intrecciate con le discipline curriculari, in parte di carattere più sperimentale su tematiche specifiche; *co-progettare* con la comunità scolastica piccoli *tasselli* della città della transizione; *realizzare* micro-interventi per la città della transizione che mostrino risultati tangibili in termini di mi-

glioramento della vivibilità delle scuole, ma anche del quartiere e della città nel suo complesso. Gli istituti scolastici possono in questo modo configurarsi come primi perni di una rigenerazione della città al contempo ecologica e sociale.

Dal punto di vista metodologico, sulla falsariga di molte delle esperienze illustrate nei paragrafi precedenti, il progetto assume gli spazi aperti interni ai plessi scolastici e quelli a essi prossimi come terreno di sperimentazione e svolgimento principale delle sue attività (educative, progettuali, realizzative). La scelta di occuparsi dei *vuoti* ha delle ragioni teoriche: essi storicamente strutturano la città come tessuto connettivo di natura pubblica; sono pieni di risorse, significati e opportunità dal punto di vista ecologico, funzionale, estetico, simbolico, e come tale sono trattati nella lunga tradizione che va dal progetto di suolo di Bernardo Secchi⁷³ al progetto del paesaggio urbano francese, alle recenti sperimentazioni sulla città resiliente cui si è fatto cenno nei paragrafi precedenti (si vedano i progetti Oasis di Parigi e Climate Shelter a Barcellona). Ma tale scelta ha anche delle ragioni di ordine pratico, essendo gli interventi sugli spazi aperti assai più agili da un punto di vista normativo, procedurale, economico.

All'interno della geometria variabile che va dalla scala degli spazi aperti interni ai plessi scolastici (cortili, giardini, aree di pertinenza) a quella degli spazi aperti posti nel raggio della loro prossimità, si individuano diversi tipi di interventi e

8

Liceo scientifico Castelnuovo, Firenze: la corte interna.
Foto: Maria Rita Gisotti

9

Liceo linguistico-Istituto tecnico per il turismo Marco Polo,
Firenze: il giardino. Foto: Benedetta Masiani.

10

Un particolare della Pianta di Roma di Giovan Battista Nolli (1748).

attività da offrire alle comunità scolastiche come *terreno di lavoro* comune dal quale partire.

Con riferimento a cortili e giardini delle scuole si può ipotizzare l'adozione di soluzioni *nature-based* per migliorare la prestazione termica del complesso scolastico e contrastare la formazione di isole di calore (attraverso la rinaturalizzazione delle superfici pavimentate, la piantumazione di alberi, la raccolta delle acque piovane da utilizzare per l'irrigazione del giardino stesso ecc.). La progettazione di questi interventi coinvolge le comunità scolastiche costituendo anche occasione pedagogica e di un apprendimento di tipo esperienziale. Si possono poi ipotizzare la riqualificazione funzionale di tali spazi rispetto alle esigenze manifestate dalla comunità scolastica (disporre di luoghi per una sosta piacevole, per l'attività motoria ecc.); la realizzazione di piccoli orti scolastici per sensibilizzare sul tema della provenienza del cibo e del suo impatto sul riscaldamento globale; la riqualificazione morfologica degli elementi minerali (mura, pavimentazioni) attraverso opere di arte co-prodotta; l'apertura alla cittadinanza (ma anche, è bene sottolinearlo, alla stessa *utenza* della scuola al di fuori dell'orario scolastico) come spazi di quartiere, attraverso l'adozione di opportune modalità gestionali (come i già citati *patti territoriali di comunità*).

Con riferimento agli spazi aperti posti in prossimità delle

scuole, si propongono principalmente attività di comprensione ed esplorazione urbana (con modalità come le *derive urbane*, i *Jane's walks* ispirati dall'operato di Jane Jacobs, o le esperienze portate avanti dal Laboratorio del Cammino) finalizzate all'individuazione di punti di criticità e risorse da potenziare nel tessuto dello spazio pubblico, assumendo la scuola come punto di partenza dell'osservazione e della fruizione. Se concepiti come seminari itineranti, tali esperienze possono rappresentare occasioni di educazione diffusa *place-based*, ovvero di natura fortemente contestuale, oltre che pratiche di appropriazione simbolica dello spazio, di costruzione di legami di appartenenza e di cittadinanza attiva.⁷⁴

A che punto siamo

Il progetto FIABA ha costruito un partenariato con due scuole secondarie superiori di Firenze, il Liceo scientifico Castelnuovo e la succursale del Liceo linguistico-Istituto tecnico per il turismo Marco Polo. Si tratta di due scuole con caratteri e condizioni di contesto molto diverse. La prima è situata nel centro storico della città, in un edificio di origine cinquecentesca adattato a uso scolastico nel corso dell'Ottocento **Fig. 8**. Essa presenta un cortile centrale di forma rettangolare chiuso su tre lati e aperto sul fronte stradale sul rimanente lato, e uno secondario completa-



8

mente interno all'edificio. Il cortile principale è interamente pavimentato, carente dal punto di vista della manutenzione ordinaria e viene utilizzato quasi esclusivamente per lo svolgimento dell'attività motoria (a tal fine è presente qualche attrezzatura sportiva di base). Il verde è quasi assente a eccezione di pochi alberi, per lo più da sostituire in quanto malati. Il cortile secondario è in condizioni migliori anche perché scarsamente frequentato e utilizzato. La strada su cui si affaccia la scuola è molto trafficata e sul lato opposto vi sono altre due scuole. A un isolato di distanza si trova un grande giardino ottocentesco, tra le poche aree verdi pubbliche di questa parte del centro storico, molto frequentato anche dagli studenti della scuola Castelnovo. La seconda scuola è situata nella periferia sud di Firenze, è un edificio di realizzazione recente (anni '80), circondato da un'estesa area verde di pertinenza esclusiva, tenuta per lo più a prato e con alcuni alberi d'alto fusto, anche in questo caso in condizioni di salute precarie **Fig. 9**. Parte della pertinenza ospita i resti di un campo per attività sportive, quasi del tutto inselvatichito e la cui ri-progettazione è stata già approvata dall'ente competente. La scuola affaccia su un asse viario di grande scorrimento, al di là del quale scorre l'Arno, i cui argini naturali rappresentano una notevole risorsa dal punto di vista dello spazio pubblico non artificializzato.

Nel corso dei primi incontri con le dirigenze delle due scuole sono stati sottoposti come punti di partenza alcuni temi elaborati a partire dai Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030 (la lotta al riscaldamento globale, l'approvvigionamento alimentare su filiera corta, la mobilità sostenibile, la cura dello spazio pubblico, la città salutare). I dirigenti, a loro volta, hanno proposto assi di lavoro a partire sia dalle esigenze funzionali della scuola che da considerazioni di carattere teorico. Sono attualmente in corso di svolgimento incontri con alcuni studenti e docenti per valutare l'insieme delle proposte emerse e accoglierne di ulteriori. Il progetto prevede lo svolgimento dei laboratori nei mesi tra settembre e dicembre (anche attraverso il ricorso a percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento): a partire dalle tematiche emerse come guida sarà così possibile realizzare iniziative pedagogiche, co-progettare gli spazi aperti di pertinenza, compiere azioni di appropriazione simbolica degli spazi urbani, segnatamente attraverso i seminari itineranti sul modello dei Jane's walks. La fase conclusiva del progetto vedrà una rielaborazione tecnica del progetto fino alla scala esecutiva.

Dal punto di vista delle idee-guida, ognuna delle due scuole si caratterizza diversamente. Per la scuola Castelnovo i temi fondamentali saranno: la mobilità sostenibile e la cura dello spazio pubblico, con un lavoro che porterà i ragazzi

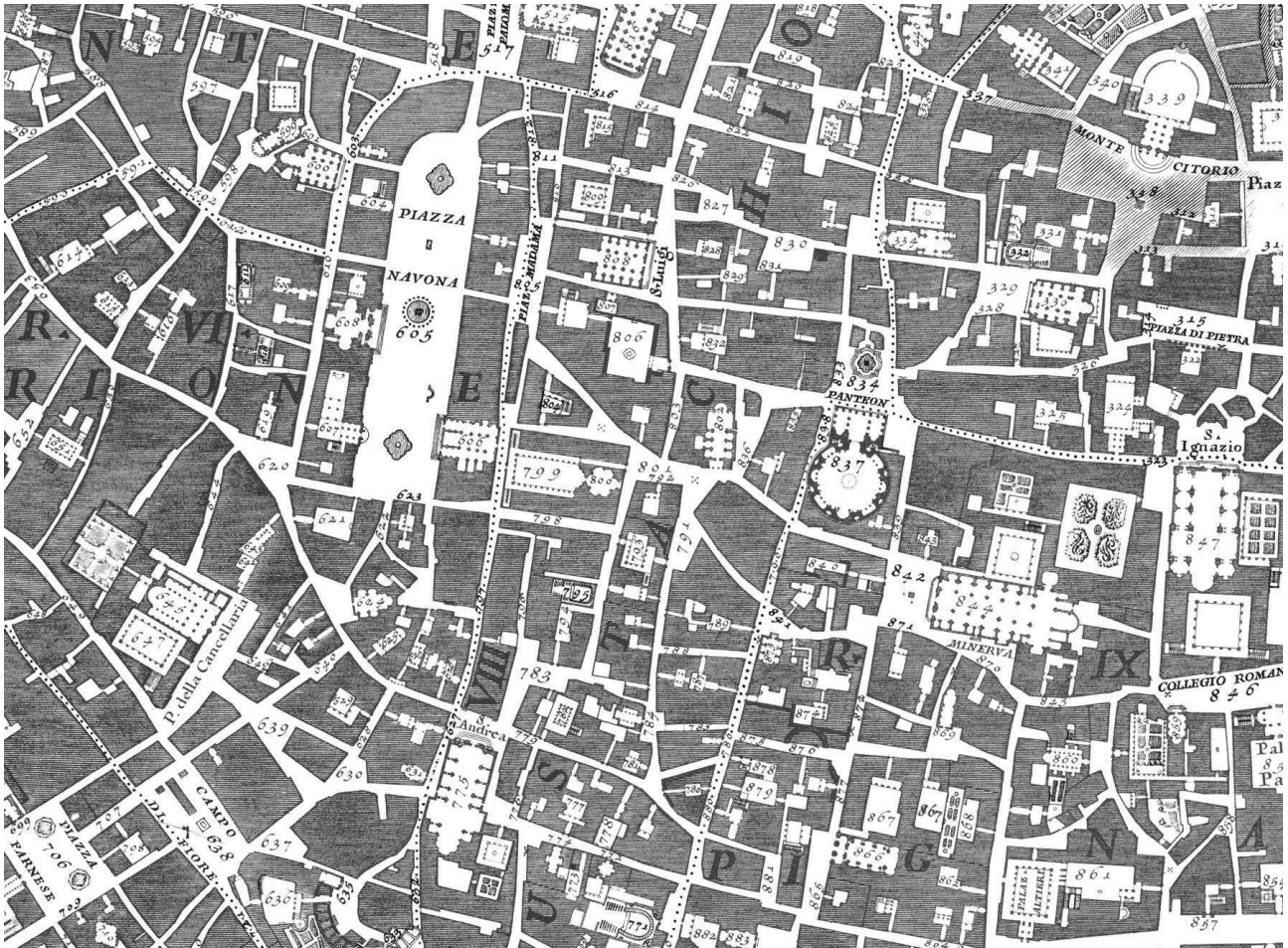


9

sulla strada, anche con l'intento di rivendicare il giusto spazio per la percorrenza a piedi e con le biciclette, per lo stallo delle stesse, per la sosta degli studenti nello spazio pubblico urbano, in questa zona presidiato dalle auto; l'utilizzo del giardino ottocentesco adiacente, come grande aula all'aperto da valorizzare; la città salutare, riprogettando il cortile principale come suo possibile *tassello* nel quale dare spazio a una dimensione corporea che è tanto ineludibile nell'adolescenza quanto trascurata nei percorsi e nelle strutture scolastiche convenzionali⁷⁵ (un tema portante del progetto saranno le attrezzature per l'attività motoria che, vista l'esiguità dello spazio a disposizione, potrebbero svilupparsi anche *in verticale*, con strutture per arrampicata, spalliere ecc.); l'inserzione di un re-inselvaticimento controllato sia nel cortile principale che in quello secondario, oggi fortemente *minerali*, sempre valorizzando la suggestione della verticalità, inserendo piante che possano anch'esse *arrampicarsi* e sfruttare questa dimensione dello spazio.

Per la scuola Marco Polo l'idea-guida deriva in primo luogo dalla natura dei percorsi formativi offerti, quella di istituto tecnico per il turismo e di liceo linguistico. La scuola ha creato un blog gestito dagli studenti⁷⁶ che racconta la città a coetanei provenienti da fuori. Al tempo stesso l'edificio del-

la succursale oggetto del progetto si trova nei pressi di uno degli accessi autostradali alla città. Queste due condizioni hanno fatto scaturire la suggestione di trattare il giardino come *porta d'ingresso* della città per giovani viaggiatori. Anche per questo, ovvero per entrare in risonanza con l'evocazione dell'adolescenza (oltre che per fare i conti con le sole due falciature l'anno che vengono assicurate dall'ente gestore del verde), il giardino sarà organizzato come un *terzo paesaggio* che possa avere margini di crescita anche spontanei, selvatici, non governati, e nel quale il visitatore possa anche gettare un seme, lasciando germinare qualcosa che provenga da un altrove. La porta simbolica della città si apre agli innesti, caratterizza Firenze come luogo accogliente, al di fuori delle dinamiche di mercificazione che la interessano. Sulla scia di questo lavoro sul giardino, la comunità scolastica potrà compiere una riflessione su un diverso modello di turismo per la città, in grado di produrne anche una visione inedita. La prossimità dell'Arno potrà essere in questo senso una grande risorsa: il fiume può diventare il nastro lungo il quale snodare una contro-geografia urbana, disegnata assieme agli studenti guardando la città da un punto di vista inusuale, *invertito* rispetto a quello convenzionale.



10

CONCLUSIONI

Le esperienze fin qui descritte, così come il progetto FIABA, alludono nel loro insieme al disegno possibile di un modo altro di fare scuola e al contempo di rigenerare la città, supportando l'attuazione di pratiche di apprendimento reciproco (tra comunità scolastiche, componente tecnico-scientifica e componente istituzionale), di appropriazione simbolica dei luoghi, di costruzione di legami di appartenenza e di cura di questi ultimi. Il filo rosso che le unisce è l'urgenza di un cambiamento radicale verso un nuovo modello di abitare la città e di relazione con l'ambiente, che qui si crede che debba essere declinata, come detto in apertura di questo scritto, anche in un'accezione politica. La transizione verso la quale si tende non può essere solo ecologica ma deve puntare a definire un orizzonte più ampio di partecipazione ed equità. La scuola può, a tal fine, dispiegare il suo ruolo nella città e da questa trarre forza, immaginando un'educazione più esperienziale, relazionale e sostenibile, che sappia fare maggiormente propria la dimensione democratica. Malgrado l'insieme di queste progettualità rappresenti un campo molto vasto e ricco, esse non riescono ancora a inserirsi con forza e sistematicità nelle prassi consolidate. Appare dunque urgente definire gli avanzamenti da compie-

re che prevederebbero un lavoro sui seguenti fronti.

Il primo coincide con la necessità di un investimento forte da parte dell'azione pubblica, che dovrebbe farsi portatrice di una visione e di una progettualità integrate, in grado di coordinare settori e competenze urbanistiche, dell'istruzione, della gestione edilizia dei plessi scolastici. Tale visione dovrebbe essere, più che comunicata in termini burocratici, fatta oggetto di una vera e propria narrazione che raggiunga i diversi soggetti coinvolti nei processi di rigenerazione scuola-città. A oggi, le esperienze virtuose e innovative dipendono quasi esclusivamente dall'iniziativa volontaristica di dirigenti scolastici illuminati, di esponenti della politica locale o di tecnici e ricercatori impegnati sul tema, che costruiscono sinergie positive. Una narrazione ricca e capillare delle opportunità rappresentate da questo tipo di progetti potrebbe contribuire a sottrarre il tema a tale dimensione di episodicità. Il patrimonio di buone pratiche a oggi svolte potrebbe essere valorizzato in questo tipo di operazione, diventando la base per delle linee guida utili soprattutto per i contesti locali meno attrezzati dal punto di vista delle risorse e delle competenze disponibili.

Un secondo punto fondamentale è la necessità da parte dell'azione pubblica di definire, oltre agli investimenti di

cui sopra, una cabina di regia dei progetti scuola-città. Un possibile segno di cambiamento in questa direzione si era manifestato nel giugno del 2021, con il lancio del Piano Rigenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione che aveva, tra i suoi pilastri, molti dei contenuti fin qui descritti. A oggi il Piano appare più che altro come un'operazione comunicativa (a giudicare dalle assai limitate esperienze in cui si è concretizzato), né è chiaro il suo rapporto con il PNRR e con i relativi investimenti sulle scuole. Questi ultimi sono stati raccordati all'interno del programma "Futura – La scuola per l'Italia di domani", recentemente presentato al pubblico. Futura si prefigge l'obiettivo di realizzare scuole più sostenibili, inclusive, accoglienti, aperte anche fuori dall'orario scolastico, realizzando *ex novo* quasi duecento nuovi plessi. Ma a fronte di questi interventi puntuali, permane l'urgenza di intervenire sull'immenso patrimonio dell'edilizia scolastica esistente (oltre 40.000 plessi in tutta Italia di cui oltre la metà è priva sia del certificato di agibilità statica che di prevenzione incendi, secondo il XIX Rapporto di Cittadinanzattiva sulla sicurezza a scuola⁷⁷). Un nodo cruciale che resta poco affrontato.

Un'ultima questione prevede un salto di scala, da quella dell'azione pubblica centrale a quella locale. Non si possono immaginare, infatti, progetti scuola-città efficaci senza che un ruolo cardine venga svolto dai Comuni, per le loro competenze istituzionali sullo spazio pubblico urbano ma anche per il supporto che potrebbero fornire alle scuole nell'apertura dei loro cortili e giardini al quartiere (segnatamente per le operazioni di gestione e manutenzione di tali spazi). Anche per questo, però, occorre alla base una visione, che si vuole qui immaginare ispirata ad alcune mappe urbane storiche, come per esempio la settecentesca Pianta del Nolli di Roma **Fig. 10**, in cui lo spazio pubblico non era limitato solo al tessuto viario ma pervadeva come un fluido i luoghi notevoli, penetrando nei cortili dei palazzi, nelle chiese, nell'edilizia monumentale, tutti elementi rappresentativi della dimensione collettiva della città. Questa sembra una visione non priva di suggestione, per certi versi da riattualizzare partendo dagli spazi aperti delle scuole pubbliche come presidi di uguaglianza e di democrazia.

¹ Erri De Luca, *Il giorno prima della felicità* (Milano: Feltrinelli, 2012), 125.

² Benché il *paper* sia frutto di un lavoro comune, le diverse parti del testo possono essere così attribuite: Introduzione, paragrafi 1.2 e 3 a Maria Rita Gisotti; paragrafi 1.1 e 2 a Benedetta Masiani. Il paragrafo 4 è da attribuire a entrambe le autrici.

³ Si veda: Alessandro Coppola, Matteo Del Fabbro, Arturo Lanzani, Gloria Pessina e Federico Zanfi, *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica* (Bologna: Il Mulino, 2021).

⁴ Si vedano: Edouard Morena, Dunja Krause, and Dimitris Stevis, *Just Transitions. Social Justice in a Low-Carbon World* (London: Pluto Press, 2020); Ruven C. Fleming and Romain Mauger, "Green and Just? An Update on the 'European Green Deal,'" *Journal for European Environmental & Planning Law* 18 (2021): 164–80; Niloofar Mohtat and Luna Khirfan, "The climate justice pillars vis-à-vis urban form adaptation to climate change: A review," *Urban Climate* 39 (2021).

⁵ Si veda: Jacques Donzelot, *Vers une citoyenneté urbaine ? La ville et l'égalité des chances* (Paris : Edition Rue d'Ulm, 2009).

⁶ Si veda: David Matless, "Forms of Knowledge and Forms of Belonging: Regional Survey and Geographical Citizenship," in *The City after Patrick Geddes*, eds. Volker M. Welter and James Lawson (Bern: Peter Lang, 2000): 91–112.

⁷ Si veda: Beate Weyland, *Fare scuola. Un corpo da reinventare* (Milano: Guerini, 2014).

⁸ Laura Saija, *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica* (Roma: Bonanno Editore, 2012).

⁹ Si veda: Fondazione Michelucci, "La scuola e la città," *La Nuova Città*, n. 1 (2010): 5.

¹⁰ Si veda: Francesco De Bartolomeis ed Enrico Bottero, cur., *Fare scuola fuori della scuola: orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno* (Napoli: Aracne, 2018 [1980]).

¹¹ Si veda: Giancarlo Paba, "Dall'Outlook Tower alla Casa della Città," *La Nuova Città*, n. 1 (2013): 4–7.

¹² Si veda: Enrico Bottero, "Costruire la scuola come spazio pubblico," *Educazione Aperta*, n. 1 (2017): 202–13.

¹³ Si vedano: Francesco De Bartolomeis, "Il 'Villaggio' di Rimini," *Scuola e Città*, n. 5 (1952): 176–78; Carlo De Maria, cur., *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra* (Bologna: CLUEB, 2012).

¹⁴ Si veda: Ernesto Codignola, *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi* (Firenze: La Nuova Italia, 1954).

¹⁵ Si vedano: Célestin Freinet ed Elise Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* (Firenze: La Nuova Italia, 1976); Robin C. Moore, *Childhood's domain. Play and place in child development* (California: Berkeley, 1990); Colin Ward, *Il bambino e la città* (Napoli: L'ancora del mediterraneo, 2000).

¹⁶ Si vedano: Philip Coombs, *The World Crisis of Education* (Oxford: University Press, 1967); Mario Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (Torino: Einaudi, 1970).

¹⁷ Si veda: Lucio Gambi, "Critica ai concetti geografici di paesaggio umano," in *Una geografia per la storia*, di Lucio Gambi (Torino: Einaudi, 1973), 148–74.

¹⁸ Giovanni Michelucci, "Perché la scuola perché la periferia," *La Nuova Città, Quaderni della Fondazione Giovanni Michelucci*, n. 2 (1983): 4.

¹⁹ Si vedano: Antonio Vigilante e Paolo Vittoria, *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci* (Foggia: Ed. del Rosone, 2011); Mirella D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (Pisa: Edizioni ETS, 2018).

²⁰ Si veda: Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale* (Roma-Bari: Laterza, 2000).

²¹ Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica* (Roma-Bari: Laterza, 2013), 262.

²² Si veda: Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa* (Trieste: Asterios, 2017).

²³ Le teorie che legano esperienza e educazione seguono gli insegnamenti di John Dewey sintetizzati nel motto "learning by doing," si veda John Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (Firenze: La Nuova Italia, 1973). Il tema del superamento delle istituzioni, e in particolare di quella scolastica, richiama il punto di vista radicale sostenuto da Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, trad. Ettore Capriolo (Vicenza: Arnoldo Mondadori Editore, 1972).

²⁴ In questo caso il riferimento è più propriamente alle università.

²⁵ Giancarlo De Carlo, "Ordine-istituzione educativa-disordine," *Casabella*, n. 368-369 (1972): 65.

²⁶ Con l'espressione *città pubblica* si intende fare riferimento sia allo spazio pubblico urbano che agli edifici pubblici con funzione di servizio alla collettività.

²⁷ Si veda: Clarence Perry, "La città al centro del quartiere (1914)," *La città conquistatrice*, 18 gennaio 2014, <http://www.cittaconquistatrice.it/la-città-al-centro-del-quartiere-1914>.

²⁸ Clarence Perry, *The Neighborhood Unit* (New York: Regional Plan of New York and its Environs, 1929), 36–8 e 72.

²⁹ Lewis Mumford, "The Neighborhood and the Neighborhood Unit," *The Town Planning Review* 24, no. 4 (Jan. 1954): 261.

³⁰ Patrick Abercrombie, *Town and country planning* (London: Oxford University Press, 1933), 150.

³¹ Si veda: Patrick Abercrombie, *Greater London Plan 1944. A Report prepared on behalf of the Standing Conference on London Regional Planning by Professor Abercrombie at the request of the Minister of Town and Country Planning* (London: HMSO, 1945), 113–14.

³² Paola Di Biagi, "Quartieri e città nell'Italia degli anni Cinquanta. Il piano Ina Casa 1949-1963," *Mélanges de l'École française de Rome* 115, n. 2 (2003): 517.

³³ Colin Ward e Francesco Codello, cur., *L'educazione incidentale* (Milano: Eleuthera, 2018), 24.

³⁴ Si veda: Maria Fianchini, cur., *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche* (Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore, 2017).

³⁵ Si veda: Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa* (Trieste: Asterios, 2017).

³⁶ Si vedano: Gabriele Pasqui, "Scuole e città," *Urbanistica*, n. 163 (2019): 134–36; Cristina Renzoni e Paola Savoldi, "Scuole: spazi urbani di transizione e apprendimento," *Urbanistica*, n. 163 (2019): 140–44; Federica Patti, "La scuola: uno spazio pubblico strategico per ridisegnare la città," in *Downscaling, Rightsizing. Contrazione demografica e riorganizzazione spaziale. Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU – Società Italiana degli Urbanisti. Torino 17–18 giugno 2021*, vol. 5, *Rigenerazione dello spazio urbano e trasformazione sociale*, cur. Madia Caruso, Gabriele Pasqui, Carla Tedesco e Ianira Vassallo (Roma-Milano: Planum Publisher,

2021), 179–87.

³⁷ Si veda: Cristina Renzoni, Federica Rotondo, Paola Savoldi e Pier G. Turi, "Reclaim the street, reclaim the school. Lo spazio urbano delle scuole tra urbanistica, mobilità e istruzione," *Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU – Società Italiana degli Urbanisti. Torino 17–18 giugno 2021*, vol. 1, *Tecniche urbanistiche per una fase di decrescita*, cur. Carolina Gaiamo, Maria Chiara Tosi e Angioletta Voghera (Roma-Milano; Planum Publisher, 2021), 101–07.

³⁸ Associazione di animazione sociale e interculturale che propone iniziative educative e culturali rivolte a bambini, giovani e adulti della città.

³⁹ Progetto finanziato nell'ambito del Programma sperimentale nazionale di mobilità sostenibile casa-scuola e casa-lavoro dal Ministero dell'Ambiente nel quale l'amministrazione comunale si è avvalsa della consulenza di Cristina Renzoni (Politecnico di Milano), Federica Rotondo (Politecnico di Torino), Paola Savoldi (Politecnico di Milano), su mandato congiunto dell'Assessorato alla viabilità, Trasporti e Infrastrutture e dell'Assessorato Istruzione ed Edilizia Scolastica. Si veda: Torino Mobility Lab, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://torinomobilitylab.it/>

⁴⁰ Si vedano: Jan Gehl, *Vita in città: spazio urbano e relazioni sociali* (Santarcangelo di Romagna: Maggioli, 1991); Jan Gehl and Birgitte Svarre, *How to study public life* (Washington, DC: Island Press, 2013).

⁴¹ Si veda: "Spazio a Bologna: nuove sperimentazioni per muoversi e vivere lo spazio pubblico in città," Fondazione Innovazione Urbana, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.fondazioneinnovazioneurbanita.it/45-uncategorised/2389-cantieri-spazi-muoversi-e-vivere-lo-spazio-pubblico>.

⁴² Si veda: "Piazze aperte," Comune di Milano, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/quartieri/piano-quartieri/piazze-aperte>.

⁴³ Si veda: Lucia Fonti, "Barcellona pianifica la realizzazione di una piazza davanti a ogni scuola," *Biennale Spazio Pubblico*, 10 settembre 2020, <http://www.biennalespaziopubblico.it/2020/09/%EF%BB%BFbarcellona-pianifica-la-realizzazione-di-una-piazza-davanti-ad-ogni-scuola/>.

⁴⁴ Si vedano: Francesco Tonucci, *Se i bambini dicono: adesso basta!* (Roma-Bari: Laterza, 2002); Francesco Tonucci, Daniela Renzi e Antonella Prisco, "L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città," *Studium Education*, n. 3 (ottobre 2014): 105–20; Francesco Tonucci, *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città* (Bergamo: ZeroSeiUp, 2020).

⁴⁵ Si vedano: Scuola di Barbiana, cur., *Lettera a una Professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967); Ianira Vassallo e Federica Doglio, "Dopo il burn-out verso la progettazione di nuove 'infrastrutture di cura'," *Ardeth*, n. 8 (2021): 59–75.

⁴⁶ Si veda: Anna Lisa Pecoriello e Iacopo Zetti, "Alla periferia della periferia: progettando con i bambini del Vingone," in *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*, cur. Giancarlo Paba e Camilla Perrone (Firenze: Alinea, 2004), 219–32.

⁴⁷ Hanno aderito al progetto il nido d'infanzia comunale Bellelli, la scuola dell'infanzia Iqbal Masih e la scuola primaria statale A. Dante.

⁴⁸ Si vedano: Federica Gogosi, "A Reggio Emilia, un laboratorio urbano di co-progettazione per ridare vita al parco Nilde Iotti," *Labsus*, 5 dicembre 2016, <https://www.labsus.org/2016/12/a-reggio-emilia-un-laboratorio-urbano-di-co-progettazione-per-ridare-vita-al-parco-nilde-iotti/>.

⁴⁹ Librino è un quartiere di Catania progettato negli anni '70 seguendo l'utopia della *new town* teorizzata, tra gli altri, dall'architetto Kenzo Tange, poi concretizzatosi in una realtà degradata e marginale, ricettacolo di malaffare e criminalità.

⁵⁰ Si veda: "Catania. Buone azioni per Librino," Renzo Piano G124, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.renzopianog124.com/progetti/catania/>.

⁵¹ Si veda: Valentina Dessi e Anna Isabella Piazza, *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico* (Pescara: Urban NarrAction, 2020).

⁵² Si vedano: "Présentation des cours d'école oasis," *Eaux Pluviales*, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.eaux-pluviales-poledream.org/cours-decole-oasis>; "Les cours d'écoles oasis," CAUE de Paris, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.caue75.fr/ateliers-a-ecoles/ateliers-cours-oasis>; "Ressources cours oasis," CAUE de Paris, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.caue75.fr/content/ressources-cours-oasis>.

⁵³ Si veda: UIA – Urban Innovative Actions, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://uia-initiative.eu/en>.

⁵⁴ Si veda: "Climate shelters in school," Barcelona, ultimo accesso 9 marzo 2023, <https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/en/climate-shelters-schools>.

⁵⁵ Si veda: Fabiola Fratini, "Oasi Verdi a San Lorenzo (Roma) La rigenerazione a piccoli passi," *Crios*, n. 19 (2020): 49.

⁵⁶ Durante la XXI Conferenza delle Parti dell'UNFCCC, o Cop21, tenutasi a Parigi nel 2015, è stato raggiunto un accordo globale vincolante sulle strategie per la riduzione dei cambiamenti climatici.

⁵⁷ Conferenza delle Nazioni Unite sull'edilizia abitativa e lo sviluppo urbano sostenibile, svoltasi a Quito nel 2016.

⁵⁸ Si veda: Maria Federica Palestino, Maria Pia Amore, Stefano Cuntò e Walter Molinaro, "Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socio-ecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli," *BDC* 20, n. 1 (2020): 181–96.

⁵⁹ Nel Piano scuola 2021 viene introdotto per la prima volta l'espressione "Patto educativo di comunità," strumento amministrativo attraverso il quale la scuola stipula

un'alleanza con l'ente locale, il comune o il terzo settore, per portare avanti degli obiettivi educativi o per risolvere problematiche inerenti allo svolgimento dei servizi. Si veda: Sara De Carli e Marco Rossi Doria, "Patti educativi di comunità," *Vita*, n. 9 (2021): 40–3.

⁶⁰ Si vedano: Maria R. Lamacchia, Daniela Luisi, Cristiana Mattioli, Rocco Pastore, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, "Contratti di scuola: uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio," in *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, cur. Alessandro Coppola, Matteo del Fabbro, Arturo Lanzani, Gloria Pessina e Federico Zanfi (Bologna: Il Mulino, 2021), 239–49; Cristiana Mattioli, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, "Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat Ecoles a Bruxelles," *Territorio*, n. 97 (2021): 67–76.

⁶¹ Si veda: OECD, "Back to the Future of Education. Four OECD Scenarios for Schooling," September 15, 2020, <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.

⁶² Si veda: Giuseppina Rita Jose Mangione, Giuseppina Cannella e Francesca De Santis, cur., "Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti," *I quaderni della ricerca*, n. 59 (2021).

⁶³ Maurizio Carta, "Come far tesoro dell'esperienza lockdown per un patto tra università, scuole e città," *La Repubblica Palermo*, 19 agosto 2020, 11.

⁶⁴ Si veda: "Dalla scuola al civic center," Indire Ricerca, ultimo accesso 10 marzo 2023, <https://www.indire.it/quandolospaziosegnascolae/4het-gymnasium/>.

⁶⁵ Si veda: "Decreto interministeriale 11 aprile 2013," STTAN, ultimo accesso 10 marzo 2023, https://sttan.it/norme/Urban-Ediliz/Edilizia_scolastica/2013_04_11_DI_Norme_tecniche.pdf.

⁶⁶ Si veda: Francesco Fanterà, "Da scuola a civic center, l'importanza di progettare l'immateriale," *thebrief.city*, 9 ottobre 2020, <http://www.ppan.it/stories/civic-center-importanza-progettare-immateriale/>.

⁶⁷ Le autrici di questo articolo sono rispettivamente responsabile scientifico (Maria Rita Gisotti) e assegnista di ricerca (Benedetta Masiani) del progetto FIABA. Del gruppo di lavoro hanno fatto parte anche Rosa Romano e Antonia Sore.

⁶⁸ L'Università di Firenze è partner ufficiale del programma New European Bauhaus dal luglio 2021. Referente scientifico di Università di Firenze per il NEB è Maria Rita Gisotti. Si veda: NEB-project, ultimo accesso 5 aprile 2023, <https://neb-project.unifi.it/>

⁶⁹ Si veda: Maria Rita Gisotti, Rosa Romano and Benedetta Masiani, "Learning places/ Places to learn. Designing spaces for a mindful citizenship," *Contesti*, n. 1 (2022).

⁷⁰ Si vedano, ad esempio, con riferimento al contesto interessato dal progetto FIABA: il processo partecipativo Firenze Prossima per il nuovo Piano Operativo Comunale; il documento "Rinascere Firenze" per la ripresa post-pandemica della città; il Piano del Verde e degli spazi aperti, che insistono tutti sulla necessità di potenziare gli spazi pubblici e verdi per bambini e famiglie senza trattare le esigenze degli adolescenti.

⁷¹ European Commission, "Local Green Deals. A blueprint for action", 2021, <https://www.intelligentcitieschallenge.eu/sites/default/files/2021-06/Local%20Green%20Deals-8.pdf>.

⁷² Claudio Calvaresi, "L'educazione come politica urbana," in *Where learning happens. L'educazione come politica urbana*, cur. Avanzi – Sostenibilità per Azioni (Milano, Alword Avanzi – Sostenibilità per azioni, 2021), 80.

⁷³ Si veda: Bernardo Secchi, "Progetto di suolo," *Casabella*, n. 520 (1986): 19–23.

⁷⁴ Si veda: Aurélie Maurin, « Le passage adolescent : habiter les interstices, » *Le Télémaque. Philosophie, Éducation, Société* 2, n. 38 (2010): 129–42.

⁷⁵ Si veda: Maria Fianchini e Franca Zuccoli, "Back to school. Un percorso di ricerca sul campo per rinnovare le scuole secondarie di primo grado." *Ricercazione. Ricercare gli ambienti di apprendimento* 10, n. 1 (2018): 117–36.

⁷⁶ Si veda: Florence Teen, ultimo accesso 10 marzo 2023, <https://www.florenceteen.it/>.

⁷⁷ Cittadinanzattiva, *Osservatorio Civico sulla Sicurezza a Scuola, XIX Rapporto*, 2021, <https://www.cittadinanzattiva.it/multimedia/import/files/primopiano/scuola/rapporto-scuola-xix/XIX-Rapporto.pdf>.

BIBLIOGRAFIA

- ABERCROMBIE, PATRICK. *Town and country planning*. London: Oxford University Press, 1933.
- ABERCROMBIE, PATRICK. *Greater London Plan 1944. A Report prepared on behalf of the Standing Conference on London Regional Planning by Professor Abercrombie at the request of the Minister of Town and Country Planning*. London: HMSO, 1945.
- BOTTERO, ENRICO. "Costruire la scuola come spazio pubblico." *Educazione Aperta* n. 1 (2017): 202–13.
- CALVARESI, CLAUDIO. "L'educazione come politica urbana." In *Where learning happens. L'educazione come politica urbana*, a cura di Avanzi – Sostenibilità per Azioni. Milano: Alword Avanzi – Sostenibilità per azioni, 2021.
- CARTA, MAURIZIO. "Come far tesoro dell'esperienza lockdown per un patto tra università, scuole e città." *La Repubblica Palermo*, 19 agosto 2020, 11.
- CODIGNOLA, ERNESTO. *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia, 1954.
- COOMBS, PHILIP. *The World Crisis of Education*. Oxford: University Press, 1967.
- COPPOLA, ALESSANDRO, MATTEO DEL FABBRO, ARTURO LANZANI, GLORIA PESSINA E FEDERICO ZANFI. *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Bologna: Il Mulino, 2021.
- D'ASCENZO, MIRELLA. *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: Edizioni ETS, 2018.
- DE BARTOLOMEIS, FRANCESCO. "Il 'Villaggio' di Rimini." *Scuola e Città*, n. 5 (1952): 176–78.
- DE BARTOLOMEIS, FRANCESCO, ED ENRICO BOTTERO, cur. *Fare scuola fuori della scuola: orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno*. Napoli: Aracne, 2018 [1980].
- DE CARLI, SARA, E MARCO ROSSI DORIA. "Patti educativi di comunità." *Vita*, n. 9 (2021): 40–3.
- DE CARLO, GIANCARLO. "Ordine-istituzione educativa-disordine." *Casabella*, n. 368-369 (1972): 65–71.
- DE CARLO, GIANCARLO. *La piramide rovesciata. Architettura oltre il '68*. Macerata: Quodlibet, 2019.
- DE LUCA, ERRI. *Il giorno prima della felicità*. Milano: Feltrinelli, 2012.
- DE MARIA, CARLO, cur. *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Bologna: CLUEB, 2012.
- DESSI, VALENTINA, E ANNA ISABELLA PIAZZA. *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*. Pescara: Urban NarrAction, 2020.
- DEWEY, JOHN. *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- DEWEY, JOHN. *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza, 2018.
- DI BIAGI, PAOLA. "Quartieri e città nell'Italia degli anni Cinquanta. Il piano Ina Casa 1949-1963." *Mélanges de l'École française de Rome* 115, n. 2 (2003): 511–24.
- DONZELOT, JACQUES. *Vers une citoyenneté urbaine ? La ville et l'égalité des chances*. Paris: Edition Rue d'Ulm, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION, "Local Green Deals. A blueprint for action", 2021, <https://www.intelligentcitieschallenge.eu/sites/default/files/2021-06/Local%20Green%20Deals-8.pdf>.
- FIANCHINI, MARIA, cur. *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore, 2017.
- FIANCHINI, MARIA, E FRANCA ZUCCOLI. "Back to school. Un percorso di ricerca sul campo per rinnovare le scuole secondarie di primo grado." *Ricercazione. Ricercare gli ambienti di apprendimento* 10, n. 1 (2018): 117–36.
- FLEMING, RUVEN C., AND ROMAIN MAUGER. "Green and Just? An Update on the 'European Green Deal.'" *Journal for European Environmental & Planning Law* 18 (2021): 164–80.
- FONDAZIONE MICHELUCCI. "La scuola e la città." *La Nuova Città*, n. 1 (2010): numero monografico.
- FRABBONI, FRANCO, E FRANCA PINTO MINERVA. *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza, 2000.
- FRABBONI, FRANCO, E FRANCA PINTO MINERVA. *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza, 2013.
- FRATINI, FABIOLA. "Oasi Verdi a San Lorenzo (Roma) La rigenerazione a piccoli passi." *Crios*, n. 19 (2020): 46–59.
- FREINET, CÉLESTIN, ED ELISE FREINET. *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia, 1976.
- GAMBI, LUCIO. "Critica ai concetti geografici di paesaggio umano." In *Una geografia per la storia*, di Lucio Gambi, 148–74. Torino: Einaudi, 1973.
- GEHL, JAN. *Vita in città: spazio urbano e relazioni sociali*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli, 1991.
- GEHL, JAN, AND BIRGITTE SVARRE. *How to study public life*. Washington, DC: Island Press, 2013.
- GISOTTI, MARIA RITA, ROSA ROMANO, AND BENEDETTA MASIANI. "Learning places/Places to learn. Designing spaces for a mindful citizenship." *Contesti*, n. 1 (2022).
- ILLICH, IVAN. *Descolarizzare la società*. Tradotto da Ettore Capriolo. Vicenza: Arnoldo Mondadori Editore, 1972.
- LAMACCHIA, MARIA R., DANIELA LUISI, CRISTIANA MATTIOLI, ROCCO PASTORE, CRISTINA RENZONI E PAOLA SAVOLDI. "Contratti di scuola: uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio." In *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, a cura di Alessandro Coppola, Matteo del Fabbro, Arturo Lanzani, Gloria Pessina e Federico Zanfi, 239–49. Bologna: Il Mulino, 2021.
- LODI, MARIO. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi, 1970.
- MANGIONE, GIUSEPPINA RITA JOSE. GIUSEPPINA CANNELLA E FRANCESCA DE SANTIS, cur. "Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti." *I quaderni della ricerca*, n. 59 (2021).
- MATLESS, DAVID. "Forms of Knowledge and Forms of Belonging: Regional Survey and Geographical Citizenship." In *The City after Patrick Geddes*, edited by Volker M. Welter and James Lawson, 91–112. Bern: Peter Lang, 2000.
- MATTIOLI, CRISTIANA, CRISTINA RENZONI E PAOLA SAVOLDI. "Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat Ecole a Bruxelles." *Territorio*, n. 97 (2021): 67–76.
- MAURIN, AURÉLIE. « Le passage adolescent : habiter les interstices. » *Le Télémaque. Philosophie, Éducation, Société* 2, n. 38 (2010): 129–42.
- MICHELUCCI, GIOVANNI. "Perché la scuola perché la periferia." *La Nuova Città, Quaderni della Fondazione Giovanni Michelucci*, n. 2 (1983): 4–9.
- MOHTAT, NILOOFAR, AND LUNA KHIRFAN. "The climate justice pillars vis-a-vis urban form adaptation to climate change: A review." *Urban Climate* 39 (2021).
- MORENA, EDOUARD, DUNJA KRAUSE, AND DIMITRIS STEVIS. *Just Transitions. Social Justice in a Low-Carbon World*. London: Pluto Press, 2020.
- MOTTANA, PAOLO, E GIUSEPPE CAMPAGNOLI. *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Trieste: Asterios, 2017.
- MOORE, ROBIN C. *Childhood's domain. Play and place in child development*. California: Berkeley, 1990.
- MUMFORD, LEWIS. "The Neighborhood and the Neighborhood Unit." *The Town Planning Review* 24, no. 4 (Jan. 1954): 256–70.
- OECD. "Back to the Future of Education. Four OECD Scenarios for Schooling," September 15, 2020. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.
- PABA, GIANCARLO. "Dall'Outlook Tower alla Casa della Città." *La Nuova Città*, n. 1 (2013): 4–7.
- PALESTINO, MARIA FEDERICA, MARIA PIA AMORE, STEFANO CUNTÒ E WALTER MOLINARO. "Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socio-ecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli." *BDC* 20, n. 1 (2020): 181–96.
- PASQUI, GABRIELE. "Scuole e città." *Urbanistica*, n. 163 (2019): 134–36.

PATTI, FEDERICA. "La scuola: uno spazio pubblico strategico per ridisegnare la città." In *Downscaling, Rightsizing. Contrazione demografica e riorganizzazione spaziale. Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU – Società Italiana degli Urbanisti. Torino 17–18 giugno 2021*, vol. 5, *Rigenerazione dello spazio urbano e trasformazione sociale*, a cura di Madia Caruso, Gabriele Pasqui, Carla Tedesco e Ianira Vassallo, 179–87. Roma-Milano; Planum Publisher, 2021.

PECORIELLO, ANNA LISA, E IACOPO ZETTI. "Alla periferia della periferia: progettando con i bambini del Vingone." In *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*, a cura di Giancarlo Paba e Camilla Perrone, 219–32. Firenze: Alinea, 2004.

PERRY, CLARENCE. "La città al centro del quartiere (1914)." *La città conquistatrice*, 18 gennaio 2014. <http://www.cittaconquistatrice.it/la-scuola-al-centro-del-quartiere-1914>.

PERRY, CLARENCE. *The Neighborhood Unit*. New York: Regional Plan of New York and its Environs, 1929.

RENZONI, CRISTINA, FEDERICA ROTONDO, PAOLA SAVOLDI E PIER G. TURI. "Reclaim the street, reclaim the school. Lo spazio urbano delle scuole tra urbanistica, mobilità e istruzione." *Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU – Società Italiana degli Urbanisti. Torino 17–18 giugno 2021*, vol. 1, *Tecniche urbanistiche per una fase di decrescita*, a cura di Carolina Giaimo, Maria Chiara Tosi e Angioletta Voghera, 101–07. Roma-Milano: Planum Publisher, 2021.

RENZONI, CRISTINA, E PAOLA SAVOLDI. "Scuole: spazi urbani di transizione e apprendimento." *Urbanistica*, n. 163 (2019): 140–44.

SAIJA, LAURA. *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica*. Roma: Bonanno Editore, 2012.

SCUOLA DI BARBIANA, cur. *Lettera a una Professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

SECCHI, BERNARDO. "Progetto di suolo." *Casabella*, n. 520 (1986): 19–23.

TONUCCI, FRANCESCO. *Se i bambini dicono: adesso basta!*. Roma-Bari: Laterza, 2002.

TONUCCI, FRANCESCO, DANIELA RENZI E ANTONELLA PRISCO. "L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città." *Stadium Education*, n. 3 (ottobre 2014): 105–20.

TONUCCI, FRANCESCO. *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Bergamo: ZeroSeiUp, 2020.

VASSALLO, IANIRA, E FEDERICA DOGLIO. "Dopo il burn-out verso la progettazione di nuove 'infrastrutture di cura'." *Ardeth*, n. 8 (2021): 59–75.

VIGILANTE, ANTONIO, E PAOLO VITTORIA. *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capolini, Dolci*. Foggia: Ed. del Rosone, 2011.

WARD, COLIN, E FRANCESCO CODELLO, cur. *L'educazione incidentale*. Milano: Eleuthera, 2018.

WARD, COLIN. *Il bambino e la città*. Napoli: l'ancora del mediterraneo, 2000.

WEYLAND, BEATE. *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Milano: Guerini, 2014.

School Makes City. The Role of School and Neighborhood Open Spaces in Democratic Education Practices

Maria Rita Gisotti

Benedetta Masiani

KEYWORDS

widespread school; open city; schoolyards; ecological transition; education and democracy

ABSTRACT

The paper proposes a reflection on the school as a privileged context for education for democracy and as an engine for the transformation of the public city. Through a survey of national and international experiences of re-appropriation, recovery and creative use of areas pertaining to school buildings, the text invites a critical reflection on the potential of these places that, redesigned, open, connected, can be strategic elements for a reconfiguration of the public city. What emerges is an articulated, lively and complex picture of other ways of doing schooling that tries to provide operational responses to implement a pedagogy of transition. This can act in terms of training, sustainability and social impact, triggering a virtuous circle capable of strengthening the school's human capital, multiplying its interactions with the territory and contributing to the growth of a democratic conscience. In this framework is part of the project FIA-BA, experimentation currently underway aimed at developing a new methodological proposal. This aims at enhancing schools as living laboratories for the city in transition, going to act both on the scale of proximity and therefore of the neighborhood, and on the architectural scale of the schoolyard for the construction of a new permeability between school and city.

Maria Rita Gisotti

Università degli Studi di Firenze
mariarita.gisotti@unifi.it

Architetto e dottore di ricerca, è professore associato di Tecnica e pianificazione urbanistica. Insegna alla Scuola di Architettura dell'Università di Firenze e all'Ecole Euro-méditerranéenne d'Architecture, Design et d'Urbanisme di Fès.

Architect and Ph.D., is associate professor of Urban Planning. She teaches at the School of Architecture at the University of Florence and at the Ecole Euro-méditerranéenne d'Architecture, Design et d'Urbanisme in Fès.

Benedetta Masiani

Università degli Studi di Firenze
benedetta.masiani@unifi.it

Architetto e dottoranda in Progettazione urbana e territoriale presso il Dipartimento di Architettura (DIDA) dell'Università degli Studi di Firenze. Il suo lavoro di ricerca indaga il ruolo dello spazio pubblico nei percorsi di educazione informale e quello della scuola nei processi di rigenerazione della città.

Architect and Ph.D student in Urban Planning at the Department of Architecture (DIDA), University of Florence. Her research work investigates the role of public space in informal education processes as well as the function of schools in city regeneration projects.