



Learning places/ Places to learn

Designing spaces for
a mindful citizenship

CONTESTI

CITTÀ TERRITORI PROGETTI

Rivista di Urbanistica e
Pianificazione del Territorio
Università degli Studi di Firenze



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DIDA
DIPARTIMENTO DI
ARCHITETTURA

CONTESTI

CITTÀ TERRITORI PROGETTI

1 | 2022

Firenze University Press | ISSN 2035-5300

Direttore responsabile, II serie

Giuseppe de Luca

Direttore scientifico, II serie

David Fanfani

Curatrici

Maria Rita Gisotti, Rosa Romano, Benedetta Masiani

Comitato scientifico

Agnès Berland-Berthon (Université de Bordeaux, France), Arnaldo Cecchini (Università di Sassari), Giuseppe De Luca (Università di Firenze), Pierre Donadieu, (Ecole Nationale Supérieure du Paysage, France), Guillaume Faburel (Université Lumière Lyon 2, UFR Temps et Territoires, France), Hidenobu Jinnai (Hosei University of Tokyo, Japan), Roger Keil (York University of Toronto, Canada), Philipp Klaus (ETH, Zürich, Switzerland), Francesco Lo Piccolo (Università di Palermo), Alberto Magnaghi (Università di Firenze), Francesco Domenico Moccia (Università di Napoli Federico II), Raffaele Paloscia (Università di Firenze), Gabriele Pasqui (Politecnico di Milano), Daniela Poli (Università di Firenze), Qisheng Pan, (Tongji University, China), Joe Ravetz, (University of Manchester, UK), Enzo Scandurra (Università "La Sapienza" di Roma), Namperumal Sridharan (School of Planning and Architecture, New Delhi, India)

Section Editors

Francesco Alberti, Maria Rita Gisotti, Fabio Lucchesi, Valeria Lingua, Camilla Perrone, Iacopo Zetti

Comitato editoriale

Roberto Bobbio (Università di Genova), Massimo Carta (Università di Firenze), Laura Colini (Tesserae Urban Social Research, Germany), Luna d'Emilio (Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon, France), Bruno De Andrade (TU Delft, The Netherlands), Alessia De Biase (ENSA-Université Paris La Villette, France), David Arredondo Garrido (Universidad de Granada, Spain), Francesco Gastaldi (IUAV, Venezia), Giulio Giovannoni (Università di Firenze), Valérie Jousseau (Université de Nantes -IGARUN, France), Claire Kelly (University of Plymouth, UK), Rontos Kostas (University of the Aegean, Greece), Giovanni Laino (Università di Napoli Federico II), Elena Marchigiani (Università di Trieste), Rovai Massimo (Università di Pisa), Alberto Matarán Ruiz (Universidad de Granada, Spain), Ana Zazo Moratalla (Universidad del Bío Bío. Concepción, Chile), Skirmantė Mozūriūnaitė (Technical University of Vilnius, Lithuania), Carlo Pisano (Università di Firenze), Rossella Rossi (Università di Firenze), Cristiana Rossignolo (Politecnico di Torino), Laura Saija (Università di Catania), Luca Salvati (Università di Macerata), Claudio Saragosa (Università di Firenze), Carolina Yacamán Ochoa (Universidad Compuntense of Madrid, Spain), Mingjie Wang (Zhejiang International Studies University, China)

Managing Editors

Maddalena Rossi, Elena Tarsi

Contatti

Dipartimento di Architettura. Via della Mattonaia 8, 50121, Firenze, Italy | contesti@dida.unifi.it

progetto grafico



didacommunicationlab

Dipartimento di Architettura
Università degli Studi di Firenze

© 2022

DIDA Dipartimento di Architettura
Università degli Studi di Firenze
via della Mattonaia, 8
50121 Firenze

CC 2022 **Firenze University Press**

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albi, 28, 50122 Firenze, Italy
www.fupress.com

LEARNING PLACES / PLACES TO LEARN

Designing spaces for a mindful citizenship

SOMMARIO | TABLE OF CONTENTS

Luoghi che apprendono/Luoghi per apprendere. Progettare spazi per una cittadinanza consapevole 4
Maria Rita Gisotti, Rosa Romano, Benedetta Masiani

Saggi | Essays

Apprendere paesaggi e paesaggi dell'apprendimento: dall'utopia alla sperimentazione 18
Gianluca Cepollaro, Luca Mori

Educazione liquida. Il corpo come medium didattico 36
Stefano Tornieri, Roberto Zancan

Costruire nuovi immaginari per gli spazi aperti della scuola come strumento di educazione alla sostenibilità ambientale 50
Maria Vittoria Arnetoli, Irene Labate, Matteo Mazzoni

Strade scolastiche: pensare la scuola *nella* città 70
Chiara Belingardi

Prime riflessioni su modalità, percorsi e nuovi spazi di cooperazione per garantire l'apprendimento permanente di giovani e adulti 88
Cristiana Porcarelli

Ricerche | Research

Le Paysage apprenant : une initiation participative des tout petits à leur espace de vie et à ses changements 102
Claire Planchat-Héry, Annie Bernigot

Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education 116
Chiara Giunti, Lorenza Orlandini, Silvia Panzavolta

Scuole all'aperto di ieri e di oggi. L'esempio di alcuni casi italiani 140
Valentina Dessì

L'apparato normativo al servizio della pianificazione sostenibile dell'ambiente costruito: il caso della legge 338/2000 158
Claudio Piferi

I poli per l'infanzia ZeroSei. Progettare nuovi spazi per crescere tra le istanze della didattica e quelle della città 172
Mariella Annese, Vito Cascione, Maria Raffaella Lamacchia, Cristina Sunna

Valutazione post-occupativa della scuola P.Mattarella di Modena 194
Maria Fianchini, Mariagrazia Marcarini, Franca Zuccoli

CE.NE.RI. urbane _ Centro NEgoziale di RIgenerazioni urbane 208
Gaetano Giovanni Daniele Manuele

Lettura | Reading

Perché la scuola perché la periferia 228
Giovanni Michelucci

Luoghi che apprendono/ Luoghi per apprendere

Progettare spazi per una cittadinanza consapevole

Maria Rita Gisotti

DIDA Dipartimento di Architettura, Università degli Studi di Firenze
mariarita.gisotti@unifi.it

Benedetta Masiani

DIDA Dipartimento di Architettura, Università degli Studi di Firenze
benedetta.masiani@unifi.it

Rosa Romano

DIDA Dipartimento di Architettura, Università degli Studi di Firenze
rosa.romano@unifi.it

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13987

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

school and city
next generation
green transition
learning places
mindful citizenship

Educare, apprendere, abitare nella prospettiva della transizione

In tempi recenti il nesso tra educazione e transizione ecologica ha assunto una crescente centralità nel dibattito pubblico e in quello delle discipline afferenti al campo della formazione, con particolare riferimento alla sfera dell'abitare (Malavasi, 2019; Elia, 2021; European Commission, 2022). Se a livello nazionale tale tema è entrato nell'agenda dell'azione pubblica attraverso politiche dedicate come le Linee guida per l'edilizia scolastica del 2013 (MIUR, 2013) e il Piano Ri-

generazione Scuola del 2021 (Giovanazzi, 2022), in ambito europeo vi sono state rivolte azioni di networking e ricerca come l'Education for Climate Coalition¹, l'adozione da parte del Consiglio d'Europa nel 2022 di una Recommendation on learning for the green transition and sustainable development² e il programma New European Bauhaus³,

Recently, the link between education and ecological transition has assumed a growing centrality in the public debate. The design disciplines were asked to have a key role proposing ideas and good practices to contribute to the formation of a new social and civic culture of living,

featured by sustainability, inclusion, beauty. The basic idea is that if world young generation would not change approach and behaviours, an efficient and just ecological transition would not be achieved. In recent years, at the national level, the need to rethink the educational environments and the pedagogical approaches has been a priority of political and cultural reflection, also in light of what happened during the pandemic and the consequent need to review tools and ways of educating. The hope is that precisely from schools will start a process of rebirth for the entire urban and social fabric of cities, capable of achieving the goal of quality education for all, in line with the objectives of Goal 4 of the United Nations 2030 Agenda. Therefore, many opportunities are growing for a radical rethinking of the link between learning environments and educational spaces, understood in a broad and extensive meaning, which goes beyond the physical boundaries of school buildings to open up to nearby places and the surrounding community, with the aim of building an “educating city”.

lanciato nel gennaio 2021 dalla Presidenza della Commissione Europea con l'obiettivo di accompagnare lo European Green Deal con un grande progetto collettivo e interattivo di formazione alla transizione ecologia e digitale⁴. A tal fine le discipline del progetto sono state sollecitate a proporre idee, proposte, buone pratiche innovative ed a basso impatto ambientale per contribuire alla formazione di una nuova cultura sociale e civica dell'abitare, improntata sui tre concetti chiave del modello NEB: sostenibilità, inclusione, bellezza.

Un tema di particolare rilievo all'interno di questo approccio è occupato dalla formazione di bambini e ragazzi, quella *next generation* europea alla quale si rivolgono proprio i vari programmi di ripresa e resilienza nazionali ed internazionali. L'idea di fondo è che non può esistere una transizione ecologica efficace e “giusta” (Morena, 2020), se non si comincia ad educare in modo consapevole le nuove generazioni con progetti formativi adeguati, che prevedono anche l'osservazione diretta di ambienti scolastici pro-

gettati per promuovere l'inclusione sociale e il rispetto per l'ambiente.

Ripensare gli approcci pedagogici e al contempo gli ambienti educativi diventa, infatti, in anni recenti, una priorità politica e culturale, con l'obiettivo di sviluppare nuovi modelli tipologici ed energetico-ambientali, improntati sui concetti di salubrità e digitalizzazione dei processi di apprendimento, attraverso: sperimentazioni concorsuali⁵; iniziative sociali di matrice volontaria⁶; e aggiornamenti tecnici e normativi adeguati⁷. La scuola può tendere così verso la trasformazione in *civic center*, ovvero in spazio multifunzionale aperto alla città e caratterizzato dalla presenza di ambienti esterni e interni che favoriscono la socialità e la formazione permanente, promuovendo processi innovativi di rigenerazione urbana come quelli indicati da Renzo Piano nel 2015 con il modello Scuola Aperta.

La recente crisi pandemica ha evidenziato l'urgenza di attuare questa innovazione, trasformando il modello educativo tradizionale (basato su una statica conformazione spaziale di ambienti confinati in cui il rapporto docente-alunno si basa sulla trasmissione orale) in uno dinamico e flessibile in cui lo studente può trovare una costellazione variegata di ambienti interni ed esterni pensati per essere salubri, energeticamente efficienti, resilienti, facilmente riconfigurabili e capaci di sollecitare in modo esperienziale il suo processo di crescita.

La costruzione di nuovi edifici scolastici, così come la riqualificazione di quelli esistenti, può

quindi contribuire realmente alla rinascita culturale della società contemporanea, in un periodo storico in cui essa è chiamata ad affrontare urgenti sfide climatiche e culturali che rischiano di mettere in pericolo la stessa sopravvivenza della specie umana. La necessità di contrastare la sempre più preoccupante crisi ambientale, di trovare risposte adeguate al problema energetico e, non ultima né meno importante, di promuovere l'alfabetizzazione digitale e l'inclusione sociale passano sicuramente dalla realizzazione e dalla rigenerazione di edifici scolastici di ogni ordine e grado. L'obiettivo è quello di far partire proprio dal ripensamento di queste architetture e degli spazi ad esse accessori (come i giardini, gli edifici sportivi, quelli destinati alla residenza studentesca, etc.) un processo di rinascita per l'intero tessuto urbano e sociale delle nostre città, capace di conseguire l'obiettivo di promuovere un'istruzione di qualità per tutti, anche dei più deboli e disagiati, in linea con molti degli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015), così da garantire il "rispetto delle esigenze delle generazioni presenti ma soprattutto di quelle future", come indicava già l'Agenda di Rio del 1992 (ONU, 1992).

Ripensare la scuola, ripensare l'abitare

Si profilano, dunque, all'orizzonte molte opportunità per un ripensamento radicale del nesso tra ambienti dell'apprendimento ed educazione, intesa quest'ultima in un'accezione ampia ed estesa, che travalica i confini fisici degli edifici

scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità e alla comunità circostante, con l'obiettivo di costruire un territorio e una città educanti. Tra queste opportunità ci sembra di poter identificare quattro piste di lavoro principali:

La prima riguarda la ricerca di approcci e metodologie per costruire e veicolare una pedagogia per la transizione ecologica, rivolta principalmente a bambini e ragazzi e incentrata sulle discipline che hanno ricadute spaziali. Si tratta di operare per un cambio radicale di prospettiva, dalla logica compensativa dei danni prodotti dagli interventi antropici a quella di una co-evoluzione temperata tra uomo e ambiente. Tale processo va fondato su un nuovo modello educativo che, "from knowledge to belonging" come affermava Patrick Geddes (Matless, 2000), sia in grado di costruire appartenenza a partire dalla comprensione dei luoghi e del loro "funzionamento". Geddes sosteneva infatti che una nuova cittadinanza responsabile della cura di città e territori deve essere prima di tutto consapevole delle caratteristiche degli stessi. In vista di questo obiettivo gli istituti formativi (intendendo con ciò non solo le scuole intese in senso tradizionale ma anche gli svariati percorsi più o meno istituzionali che si vanno sperimentando in questi anni) possono giocare un ruolo importante nel contribuire a modellare un nuovo concetto di cittadinanza, volto alla preservazione e alla co-gestione dei beni comuni. Questo asse di lavoro trova soprattutto nella dimensione del paesaggio un campo di applicazione par-

ticolarmnte fertile (Cepollaro, Zanon, 2021). Il paesaggio si presenta infatti, come affermava Eugenio Turri con una metafora molto evocativa, come un teatro: "un teatro nel quale individui e società recitano [...] le loro storie, in cui compiono le loro 'gesta' piccole o grandi, quotidiane o di tempo lungo, cambiando nel tempo il palcoscenico, la regia, il fondale, a seconda della scena rappresentata. [Tale concezione] sottintende che l'uomo e le società si comportano nei confronti del territorio in cui vivono in un duplice modo: come attori che trasformano, in senso ecologico, l'ambiente di vita, imprimendovi il segno della propria azione, e come spettatori che sanno guardare e capire il senso del loro operare sul territorio" (Turri, 1998, p. 13). Fornire gli strumenti per comprendere, attraverso la lente del paesaggio, quali sono le risorse dei luoghi e, a un tempo, i limiti della nostra azione, può rappresentare oggi una pista di lavoro da percorrere, intersecando le discipline della formazione con quelle dell'analisi storico-geografica e ambientale, e con quelle del progetto spaziale.

La seconda pista di lavoro investe il campo della co-progettazione con bambini e ragazzi di luoghi sostenibili, inclusivi e belli, perché «una città fatta per i bambini è una garanzia di una vita migliore per tutti», come ha scritto Francesco Tonucci già negli anni '90. Si tratta di un tema praticato ormai da molti anni, su cui si sono consolidate esperienze significative che hanno trattato sia la scala urbana, proponendo una riflessione dal carattere integrato inerente al ripen-

samento della mobilità e dello spazio pubblico del quartiere (Renzoni et al., 2021), che quella architettonica dei cortili, in cui lo spazio scolastico aperto diviene occasione per promuovere azioni concrete sui temi della transizione ecologica (Dessi, 2020). Spesso la realizzazione di queste sperimentazioni virtuose è stata veicolata da processi partecipativi che hanno visto il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, e in particolare dei bambini e ragazzi in formazione, sicuramente da sistematizzare e valorizzare specie nella congiuntura attuale. Se infatti, come affermava già nel 1945 Lewis Mumford nel primo numero della rivista *Urbanistica*, esiste un limite nella progettazione urbana rispetto alla capacità di creare un ambiente adatto ad ogni fase della vita, ancora più urgente diviene includere il punto di vista dei bambini e degli adolescenti quando si parla di progettare gli spazi a loro dedicati. Su questa linea si sono posizionati contributi come quello del Laboratorio per la Progettazione Ecologica degli Insediamenti dell'Università di Firenze (LAPEI) che, fin dal 1994, ha elaborato teorie e metodologie originali basate sulle pratiche di progettazione partecipata come strumenti di inclusione e coinvolgimento di bambini e ragazzi nella trasformazione del proprio ambiente di vita. Tra questi ricordiamo in particolare il lavoro di Giancarlo Paba, Mauro Giusti e Anna Lisa Pecoriello, promotori di un'ampia serie di sperimentazioni come quelle de La Città Bambina (Paba, Pecoriello, 2006) che oggi possono essere collocate nella cornice

dell'educazione diffusa (Mottana, Campagnoli, 2017). Gli ultimi anni, anche in conseguenza della pandemia, sono stati occasione di un ripensamento importante (sul piano pedagogico e urbanistico/architettonico) su possibili modi "altri" di fare scuola, proponendo scenari fluidi e dinamici come alternative al modello didattico consolidato. Ripensare gli spazi scolastici aperti così come le pertinenze e gli spazi di prossimità in modo da favorire l'evoluzione di questo processo in essere, ci sembra un'operazione necessaria per incidere su un rinnovamento dell'abitare e del progettare sia la scuola che la città.

La terza pista di lavoro è quella che vede la scuola come occasione per sperimentare una progettazione integrata tra scala edilizia e urbana, finalizzata sia alla nuova costruzione che alla riqualificazione, in cui i possibili interventi siano posti in coerenza con il "genius loci" di un luogo e con le sue caratteristiche morfologiche e climatiche (Romano et al., 2022). Le iniziative per l'efficientamento energetico degli edifici scolastici devono, quindi, utilmente coordinarsi con quelle per la rigenerazione funzionale e morfologica dei plessi e dei loro intorni, comprendendo gli spazi di pertinenza interni, antistanti, adiacenti e quelli posti nel raggio della prossimità. Esistono già importanti sperimentazioni progettuali in ambito internazionale⁸ che mettono a sistema settori e competenze diverse, in campo disciplinare e istituzionale, perseguendo e a volte superando le indicazioni in materia energetico-ambientale previste dalle normative eu-

ropee EPBD (European Commission, 2018), EE (European Commission, 2018) e nazionali C.A.M. (Ministero Della Transizione Ecologica, 2022). Si tratta di esperienze che dimostrano come tempi e costi inerenti alla realizzazione di edifici scolastici sostenibili possano essere ridotti sviluppando approcci progettuali appropriati e adottando tecnologie prefabbricate e assemblabili a secco, preferibilmente realizzate con materiali ecocompatibili, capaci di incidere positivamente su tutto il ciclo di vita dell'edificio. Numerosi studi (Barrett, 2017; Beckers et al., 2013; Davies et al., 2013) hanno, inoltre, evidenziato come il controllo dei parametri ambientali (quali la qualità dell'aria, la ventilazione, l'illuminazione naturale, il comfort termico e le prestazioni acustiche) di spazi scolastici confinati e/o aperti possano incidere positivamente sia sulla salute umana che sull'attenzione e sul rendimento degli studenti. Infine, il processo di rigenerazione del patrimonio scolastico deve necessariamente passare dall'adozione di soluzioni tecnologiche adattive⁹ capaci di ridurre i fenomeni di *discomfort outdoor* (in particolare quelli legati all'isola di calore), aumentando la resilienza urbana non solo degli spazi dell'edificio scolastico ma dell'intero comparto urbano circostante. Gli studi e le ricerche in corso dimostrano come sia possibile, attraverso l'adozione di soluzioni progettuali adeguate, perseguire gli obiettivi di educazione alla sostenibilità previsti dall'Agenda 2030 e trasformare la scuola, nella logica del *lifelong learning* (Tosi, 2019), nel terzo educatore

ecologico di cui la nostra società sente sempre di più il bisogno.

Infine, l'ultimo asse che ci pare rilevante segnalare è quello basato sulle scuole come perni per il rafforzamento della prossimità e come occasioni per la rigenerazione funzionale e sociale della città (Gisotti, Masiani, in corso di pubblicazione), intendendo con questo la promozione di una visione ecologica e integrata tra le varie parti che la costituiscono (Banham, 1971). Numerosi progetti stanno operando per la costruzione di una permeabilità tra scuola e quartieri valorizzando la distribuzione spaziale degli istituti scolastici secondo criteri di prossimità. Parti delle scuole (i giardini, le palestre, gli auditorium) in tempi e periodi dedicati, possono così entrare a far parte del patrimonio di attrezzature e spazi pubblici della città, valorizzando il loro ruolo di presidi del welfare materiale e immateriale. Allo stesso tempo gli spazi pubblici della città possono essere utilizzati per ampliare, ridefinire e rafforzare il rapporto con il territorio e le modalità della didattica in una sinergia reciproca che porta a consolidare nuove relazioni tra scuola e città. Gli strumenti per il progetto spaziale ma anche gestionale che possono essere in questo campo mobilitati sono, ad esempio, i patti educativi di comunità, dispositivo amministrativo importante per una progressiva transizione della didattica da spazi protetti interni alla scuola a spazi ad essa esterni, in un'ottica di riappropriazione della città da parte dei soggetti in formazione attraverso la sperimentazione e la scoperta. Importante

sottolineare che la sostenibilità di un patto dipende dalla visione politica di un certo territorio che vede in questo tipo di alleanza una forma di arricchimento dell'offerta formativa e che crede e investe su un progetto pedagogico legato alle specificità e alle opportunità del luogo. In questo modo il territorio diviene risorsa per la scuola e allo stesso tempo questa assume il ruolo fondamentale di promotore territoriale (Cerosimo e Donzelli, 2020; De Rossi, 2018).

A partire da tali premesse questo numero di "Contesti" si è posto l'obiettivo di sviluppare su più scale di lavoro (da quella architettonica a quella urbanistica a quella del paesaggio) una riflessione sul rapporto tra la sfera dell'educazione e quella della ideazione, realizzazione, fruizione di ambienti di apprendimento innovativi, sostenibili e inclusivi.

SAGGI

Il numero si apre con un primo gruppo di cinque contributi che riflettono sul paesaggio come *medium* per l'educazione alla sostenibilità, sulla coprogettazione come opportunità per formare una nuova cultura dell'abitare, sulla permeabilità tra scuola e città e su come quest'ultima possa diventare contesto spaziale per l'apprendimento permanente. I primi due contributi sono accomunati dal tema dei paesaggi educativi. Il saggio di **Gianluca Cepollaro e Luca Mori** esplora le potenzialità del paesaggio come costruito in grado di sollecitare l'immaginazione utopica di bambini e ragazzi in esercizi di pro-

gettazione partecipata. Il paesaggio viene così "messo in tensione" tra spazio di vita reale e quotidiano (con esplicito riferimento alla Convenzione Europea del Paesaggio) e spazio del desiderio, del sogno, dell'innovazione. Le utopie ideate dai partecipanti ai laboratori compongono una visione condivisa di un futuro desiderabile, ponendo l'accento sull'importanza dell'intersoggettività come dimensione utile a individuare un "bene comune".

L'articolo di **Stefano Tornieri e Roberto Zancan** approfondisce l'esperienza dell'apprendimento nei contesti naturali in cui il corpo stesso diviene *medium* pedagogico che arricchisce e completa la didattica in aula. In particolare gli autori propongono un'analisi comparativa tra alcune esperienze significative nel territorio costiero nord adriatico e sperimentazioni nord europee dal carattere radicale. Emergono nuovi interrogativi e sfide dal carattere strategico e progettuale sul ruolo dell'educazione ecologica e sulle forme di apprendimento basate su un rapporto diretto con la natura.

Il tema dell'educazione alla sostenibilità è ancora asse portante del contributo di **Maria Vittoria Arnetoli, Irene Labate, Matteo Mazzoni** e viene esplorato in relazione a quello dell'*outdoor education*. Il paper descrive l'esperienza pluriennale del programma Comunità scolastiche sostenibili, coordinato da Città Metropolitana di Firenze, che ha visto il coinvolgimento di alcune scuole superiori all'interno di processi di progettazione partecipata per la riqualificazione dei relativi

giardini. La finalità del progetto è quella di conseguire un miglioramento di tali spazi su più dimensioni, quella estetica, sociale e funzionale (ovvero riferita a prestazioni di carattere prevalentemente ambientale).

Il saggio di **Chiara Belingardi** offre un contributo agli studi sulla “città dei bambini” e sulla scuola come luogo di creazione di spazi di prossimità. L'articolo affronta in particolare il tema delle strade scolastiche attraverso il racconto dell'esperienza della scuola Di Donato in Via Bixio a Roma. L'autrice mette in evidenza come la comunità scolastica sia riuscita a conquistare nel tempo gli spazi della scuola, della strada e, in prospettiva, del quartiere grazie alle relazioni con il territorio.

Il contributo che chiude la sezione Saggi è quello di **Cristiana Porcarelli** che mette in relazione le opportunità offerte dagli spazi scolastici, e più in generale urbani, con l'apprendimento permanente della collettività, riconosciuto oggi come una priorità nelle politiche europee. L'autrice riflette sulle possibili declinazioni della città come contesto esteso per l'educazione (richiamando le *learning cities*) e sulla scuola intesa come *learning hubs* (secondo la ben nota definizione OCSE) identificando nei Patti educativi di comunità degli strumenti chiave per contribuire alla costruzione di tali scenari.

RICERCHE

I contributi della sezione Ricerche compongono una panoramica di progetti contemporanei

riferibili alla scala del paesaggio, della città, del plesso scolastico.

L'articolo di **Claire Planchat e Annie Bernigot** illustra un'esperienza condotta nella Francia rurale con bambini della scuola dell'infanzia, che mobilita una serie di metafore paesaggistiche funzionali a stimolare la comprensione del paesaggio stesso e la formazione del senso di appartenenza dei bambini.

Il saggio di **Chiara Giunti, Lorenza Orlandini e Silvia Panzavolta** descrive tre esperienze educative di *outdoor education* che hanno interessato in particolare l'Istituto San Giuseppe Casaleto di Roma, la Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza e l'IC Umberto Eco di Milano. Le autrici sottolineano come la pratica dell'*outdoor education* abbia portato alla riconfigurazione radicale degli ambienti di apprendimento della scuola.

Il contributo di **Valentina Dessi** indaga il tema delle *open-air schools*, soffermandosi in particolare sulla descrizione di alcuni esempi italiani che dimostrano come anche nel nostro Paese il tema della progettazione degli spazi educativi all'aperto sia stato affrontato in modo innovativo e con l'obiettivo di offrire un approccio didattico basato sull'educazione ecologica e sul rispetto per la natura. Interessante, inoltre, la riflessione sulle potenzialità degli spazi all'aperto come ambienti accessori e salubri, utilizzabili anche in occasione di emergenze sanitarie come quelle della pandemia COVID 19, e come elementi mitigatori del clima, grazie alle peculiarità del-

le soluzioni tecnologiche adottate.

L'approfondimento di **Claudio Piferi** affronta, invece, il tema dell'adeguamento delle residenze universitarie a seguito della diffusione delle modalità di formazione telematica conseguenti la pandemia COVID 19. La sua riflessione, che parte dall'analisi delle indicazioni contenute nella legge 240/2010 e nel D.Lgs n. 68/2012, sottolinea che la rivoluzione digitale in atto richiede una progettazione consapevole anche degli spazi accessori all'educazione di terzo livello. Le residenze universitarie diventano così luoghi atti alla sperimentazione di innovative soluzioni ambientali, rispetto alle quali si assiste alla smaterializzazione dei confini inerenti agli strumenti di apprendimento tradizionali.

L'articolo di **Mariella Annese, Vito Cascione, Maria Raffaella Lamacchia, Cristina Sunna** racconta l'esperienza condotta, dal 2017 a oggi, dalla Regione Puglia in collaborazione con il Politecnico di Bari e finalizzata alla realizzazione di Poli per l'infanzia ZeroSei in aree urbane periferiche. La trattazione, che presenta i tre progetti vincitori, si sofferma sulla narrazione del *modus operandi* della stazione appaltante che ha permesso di realizzare edifici innovativi dal punto di vista energetico e ambientale, capaci di favorire nuove esperienze educative e di promuovere, allo stesso tempo, la rigenerazione urbana dei quartieri interessati.

Maria Fianchini, Mariagrazia Marcarini e Franca Zuccoli affrontano l'interessante tema della valutazione post-occupativa degli interventi di

progettazione di edifici scolastici innovativi presentando il caso studio della scuola secondaria di primo grado P. Mattarella di Modena, inaugurata nel 2016 e caratterizzata da un modello organizzativo funzionale sperimentale, che ha richiesto una revisione partecipata del progetto in corso di sviluppo. Gli esiti dell'indagine conoscitiva, condotta con un approccio multidisciplinare, mostrano una situazione particolarmente avanzata e in continua evoluzione, in cui la qualità dell'ambiente fisico risulta una componente essenziale dell'evoluzione dei processi educativi, anche grazie alla capacità di coinvolgimento di tutti gli utenti finali e fruitori della scuola.

Il contributo di **Gaetano Giovanni Daniele Manuele** racconta l'esperienza del progetto CE.NE. RI. urbane che promuove un processo di rigenerazione bottom-up del quartiere di Librino a Catania. Protagonisti dell'intervento sono gli adolescenti del quartiere che, affiancati da esperti, hanno contribuito alla realizzazione di interventi e realizzazioni di varia natura (manufatti artistici, opere di street art etc.), elementi fisici e simbolici propedeutici alla creazione del senso di appartenenza e alla rivitalizzazione del proprio quartiere.

LA LETTURA

Abbiamo scelto di chiudere questo numero di Contesti con uno scritto del 1983 di Giovanni Michelucci, intitolato "Perché la scuola perché la periferia", che apriva un numero monografico de *La Nuova Città* dedicato al rapporto tra scuola e

città. In tempi in cui questo nesso, come abbiamo visto, è stato portato in posizione centrale nel dibattito pubblico almeno sul piano delle intenzioni, ci è sembrato importante richiamare il contributo che diede Michelucci quarant'anni fa adottando un punto di vista originale e radicale, ponendo al cuore del suo intervento la necessità di agire proprio su quei brani di città (la periferia) all'epoca spesso di recente realizzazione eppure

già in situazione di degrado. “Quali legami intravediamo tra due realtà in apparenza tanto eterogenee, ma entrambe profondamente in crisi?”, è l'incipit della riflessione. Crediamo che le proposte che Giovanni Michelucci avanza possano essere più che mai di stringente attualità per un ripensamento coerente di spazi dell'apprendimento e spazi dell'abitare.

Note

¹ https://education-for-climate.ec.europa.eu/_en.

² <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition>.

³ NEB, https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_en.

⁴ L'Università di Firenze è partner ufficiale del programma New European Bauhaus dal luglio 2021 (<https://neb-project.unifi.it/>). Referente scientifico di Università di Firenze per il NEB è Maria Rita Gisotti. All'interno delle attività sviluppate vi è l'asse Educating Next Generation, che ha visto il suo lancio con la giornata di studi nazionale “Le case, le cose, i sogni. Verso la costruzione di una nuova cultura dell'abitare

con i bambini” (<https://neb-project.unifi.it/event/6/le-case-le-cose-i-sogni-costruire-con-i-bambini-una-nuova-cultura-dellabitare>), tenutasi il 7 luglio 2021, coordinata da Maria Rita Gisotti e Benedetta Masiani, con la partecipazione di Rosa Romano. Nella cornice di Educating Next Generation si iscrive, tra le altre iniziative, il progetto di ricerca-azione “FIABA, Firenze impara ad abitare con gli adolescenti”, sostenuto da Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze e coordinato da Maria Rita Gisotti (gruppo di ricerca: Rosa Romano, Benedetta Masiani, Antonia Sore).

⁵ Dal concorso Torino fa scuola del 2017 ai bandi ministeriali Scuole Innovative del 2018 e #NUOVESCUOLE del 2022.

⁶ Dalle reti sociali Priorità alla Scuola e Rete EducAzioni alle esperienze di Scuole Aperte in Rete e Reggio Children.

⁷ Linee guida del 2013, C.A.M., etc.

⁸ P2endure1, Tes Energy Facade2, More Connect3, Renew School4, etc.

⁹ Quali ad esempio: l'utilizzo di *cool materials* e materiali permeabili; l'impiego della vegetazione come elemento tecnologico; l'adozione di azioni di *depaving*, con conseguente incremento delle superfici verdi; l'integrazione di elementi d'acqua e di sistemi ombreggianti.

Bibliografia

- Banham R. 2009, *Los Angeles. L'architettura di quattro ecologie*, Einaudi, Torino (prima ed. 1971, *Los Angeles. The architecture of four ecologies*, University of California Press).
- Barrett P., Davies F., Zhang Y., Barrett L. 2017, *The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects*, «Environment and Behaviour», vol. 49, n.4, pp. 425-451.
- Beckers R., Van der Voordt T., Dewulf G. 2015, *A Conceptual Framework to Identify Spatial Implications of New Ways of Learning*, «Higher Education. Facilities», Vol. 33, Issue: 1/2, pp. 2-19.
- Cepollaro G., Zanon B. 2021, *The landscape as a learning space. The experiential approach of a 'landscape school' in Trentino, Italy*, «Landscape Research», vol. 47, pp. 244-255.
- Cerosimo D. e Donzelli C. (a cura di) 2020, *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma
- Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe A. 2013, *Creative Learning Environments in Education: A Systematic Literature Review*, «Thinking Skills and Creativity», vol. 8, pp. 80-91.
- De Rossi A. (a cura di) 2018. *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma.
- Dessi V., Piazza A.I. 2020, *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*, UNA, Urban NarrAction.
- Elia G. 2021, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, pp. 19-30.
- European Commission 2022, *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Learning for the green transition and sustainable development : staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02392>
- European Commission 2018, *Directive (EU) EPBD 2018/844 of the European Parliament and of the Council of 30 May 2018 amending Directive 2010/31/EU on the energy performance of buildings and Directive 2012/27/EU on energy efficiency*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2018.156.01.0075.01.ENG> (5/2021).
- European Commission 2018, *Directive (EU) EE 2018/2001 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2018 on the promotion of the use of energy from renewable sources*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2018.328.01.0082.01.ENG&toc=OJ.L:2018:328:TOC> (5/2021)
- Giovanazzi T. 2022, *RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica*, in «Formazione & Insegnamento, European Journal on Education and Teaching», anno XX, n. 1, vol. 1, pp. 127-135.
- Gisotti M.R., Masiani B. (in corso di pubblicazione), *La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia*, «In_Bo. Ricerche e progetti per il territorio, la città e l'architettura», vol. 13, n. 17.
- Malavasi P. (a cura di) 2019, *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Matless D. 2000, *Forms of Knowledge and Forms of Belonging: Regional Survey and Geographical Citizenship*, in Welter V.M., Lawson J. (eds.), *The City after Patrick Geddes*, Peter Lang, Bern.
- Ministero Della Transizione Ecologica 2022, Decreto 23 giugno 2012, *C.A.M. Criteri ambientali minimi per l'affidamento del servizio di progettazione di interventi edilizi, per l'affidamento dei lavori per interventi edilizi e per l'affidamento congiunto di progettazione e lavori per interventi edilizi*, GU Serie Generale n.183 del 6-8-2022.

MIUR 2013, *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. Linee guida*, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf>.

Morena E., Krause D., Stevis D. 2020, *Just Transitions. Social Justice in a Low-Carbon World*, Pluto Press, London.

Mottana P., Campagnoli G. 2017, *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa*, Asterios, Trieste.

ONU 1992, *Rapporto della conferenza delle nazioni unite sull'ambiente e lo sviluppo. Rio de Janeiro, 3-14 Giugno 1992*, file:///Users/rosaromano/Downloads/dichiarazione_diriosuambienteesviluppo.pdf

ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>

Paba G., Pecoriello A. (a cura di) 2006, *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Maso delle Fate Edizioni, Firenze.

Renzoni C., Rotondo F., Savoldi P., Turi P.G. 2021, *Reclaim the street, reclaim the school. Lo spazio urbano delle scuole tra urbanistica, mobilità e istruzione*, «Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU», vol.01, pp. 101-107.

Romano R., Balocco C., Barbi S. 2022, *Ri-progettare l'architettura scolastica*, DIDApres, Firenze.

Tosi L., Mosa E. 2019, *Edilizia scolastica e spazi di apprendimento: linee di tendenza e scenari*, Fondazione Agnelli, Torino.

Turri E. 1998, *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia.

saggi
essays

Apprendere paesaggi e paesaggi dell'apprendimento: dall'utopia alla sperimentazione

Gianluca Cepollaro

STEP Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio – Trentino School of Management
gianluca.cepollaro@tsm.tn.it

Luca Mori

Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere, Post-Doc, Università di Pisa
moriluca@gmail.com

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published

with Creative Commons

license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13440

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

education

learning

landscape

participatory and collaborative planning

imagination

utopia

Introduzione. Apprendere paesaggi e paesaggi dell'apprendimento

Il ripensamento degli spazi dedicati all'educazione procede ricorsivamente con quello dei metodi e delle prassi a supporto dell'apprendimento. Nel nesso tra luoghi, spazi dell'educazione e processi di insegnamento e apprendimento, il costruito di paesaggio rileva forti potenzialità. Facciamo riferimento ad una concezione del paesaggio che, in linea con quanto previsto della Convenzione europea, è prima di tutto “spazio di vita”. Una concezione che propone un'espansione “dal visto al vissuto”, da

un approccio incentrato quasi esclusivamente sul “vedere” ad uno che si lega alla vivibilità (Morelli, 2011; Vitale, 2015; Tagliagambe, 2018).

Il paesaggio è suolo, acqua, aria, boschi, ma anche spazio costruito e abitato dall'uomo fatto da centri storici, aree rurali, case, scuole, cortili, au-

The rethinking of spaces dedicated to education is strictly connected with that of the methods and practices to support learning. Landscape idea shows a strong potential in the link between places, educational spaces and learning processes. Considering the outcomes emerging from three educational experiences with teachers and students of

different schools, it is argued that a participatory-planning approach, based on the exercise of the utopian imagination, is useful not only for the learning of the landscapes we live in, but also for the construction of learning landscapes characterized by high liveability.

le, strade, ferrovie, e, contemporaneamente, da tutti i processi di percezione e rappresentazione, di simbolizzazione e di interiorizzazione, sulla base dei quali individui e comunità fondano il loro senso di appartenenza ad un luogo. Nella progettazione degli spazi di vita tutti hanno diritto di essere posti nella condizione di esprimere le proprie preferenze ed orientare le scelte di conservazione, tutela e trasformazione. In riferimento alla progettazione dei paesaggi della vita, e quindi anche degli ambienti dedicati all'educazione e all'apprendimento, le giovani generazioni possono esprimere un punto di vista particolarmente significativo.

L'ipotesi discussa nelle pagine successive sostiene che un approccio alla progettazione partecipata fondata sull'esercizio dell'immaginazione utopica in riferimento al concetto di paesaggio è utile non solo per l'apprendimento dei

paesaggi che viviamo, ma anche per la costruzione di paesaggi dell'apprendimento caratterizzati da un'alta vivibilità. Essendo sempre riferito a contesti determinati, con caratteristiche e vincoli ben definiti, l'esercizio dell'immaginazione utopica non si traduce in un gioco di libere proiezioni e di pura fantasticheria: si tratta sempre di analizzare l'esistente e le sue dinamiche vincolanti (processi ecologici, vincoli materiali ecc.) per individuare i margini di miglioramento su cui concentrarsi per approssimarsi ad un paesaggio ideale, esercitando sia il senso della realtà, sia il senso della possibilità.

Non si tratta dunque soltanto di acquisire nuove conoscenze, ma di esercitare la competenza fondamentale del pensiero riflessivo, che come evidenziava John Dewey nel saggio *How we think*, richiede una qualche difficoltà o stato di perplessità da affrontare e la capacità di "prolungare lo stato di sospensione" e di "assumersi il fastidio della ricerca" (Dewey, 1933): nel nostro caso l'enigma iniziale è costituito dal riferimento all'utopia (in quale direzione dovremmo orientare la nostra cura di questo paesaggio, affinché sia per noi il "migliore", tenendo conto dei vincoli esistenti?); l'esercizio del pensiero riflessivo si fonda su un approccio alla conversazione

che richiede, dando risalto ai vincoli dell'esistente ed evidenziando che possono esserci ipotesi alternative sulle scelte migliori, di passare dalle prime idee che vengono in mente a idee sempre più articolate e capaci di farsi carico della complessità delle variabili in gioco nella cura del paesaggio.

Ci si esercita così a fare ipotesi, a distinguere in-ferenze fondate e infondate (Ausubel, 1978), a concepire possibilità diverse da quelle a cui si è avvezzi, a ragionare in termini controfattuali, a valutare le alternative (Byrne, 2007; Harris, 2008), ad accorgersi di tanto in tanto di non sapere che strada prendere, perché ci sono aspetti della realtà che restavano nascosti dal "non sapere" e dal "non sapere di non sapere" (Von Foerster, 1990); si vive così un'esperienza di educazione "problematizzante" e non "depositaria" (Freire, 1968), esercitando i bambini e gli adolescenti alla progettazione partecipata grazie al loro coinvolgimento in processi interattivi dove è centrale la co-costruzione di ipotesi e significati (Bruner, 1992), garanzia di un passaggio dall'apprendimento meccanico all'apprendimento significativo (Novak e Gowin, 1983).

Co-progettare paesaggi utopici

L'approccio alla progettazione partecipata prevede che gruppi di docenti e alunni affrontino l'esperimento mentale dell'utopia, immaginando di dover delineare le caratteristiche di spazi educativi e paesaggi ideali in cui si possa vivere e apprendere nel miglior modo possibile, come

se si dovesse fondare ex novo una scuola e disegnare le relazioni con il contesto.

Il termine "utopia", coniato da Thomas More nel 1516 per il suo celebre libro come nome dell'isola in cui sarebbe stata messa a punto la "migliore forma di repubblica", ha le sue radici in Grecia ai tempi in cui l'esigenza e la possibilità di fondare nuove città permettevano di ripensare le condizioni della buona vivibilità. Oggi più che di fondare nuove città si tratta di ripensare l'esistente e la tensione utopica può essere utile perché è «l'opposto dello spirito unilaterale, partigiano, parziale, specialistico», invita a pensare «la vita considerandone contemporaneamente tutti i lati», allena a guardare alle singole "parti collocandole nell'intreccio delle relazioni", mantenendo consapevolezza del fatto che tale intreccio è suscettibile di diverse organizzazioni alternative e che per l'essere umano è sensato interrogarsi sull'esistenza di equilibri migliori di quelli esistenti (Mumford, 2008). Il tema del paesaggio offre un punto d'osservazione privilegiato per esercitarsi a riconoscere tali intrecci e per ragionare sui diversi equilibri possibili in cerca della buona vivibilità (Mori, 2020).

Ai gruppi che affrontano l'esperimento mentale dell'utopia si chiede di immaginare la seguente situazione: è stata scoperta un'isola disabitata, ospitale per la vita, e occorre impegnarsi per farne un luogo in cui abitare al meglio delle umane possibilità, in cui cioè sia possibile vivere bene (buona vivibilità) e a lungo termine (sostenibilità delle scelte per la propria generazione e per

quelle future). Diventa così necessario dare forma al paesaggio dell'isola, definendo i primi bisogni e ciò che non andrebbe portato o realizzato, anche se abituale e dato per scontato nei paesaggi di partenza; è necessario definire come abitare, cosa costruire e cosa non costruire, quali limiti darsi (leggi, forme di governo ecc.), come immaginare luoghi e modalità dell'educazione e così via. Ogni proposta dei partecipanti è come la tessera di un puzzle, da costruire in assenza di un modello già dato: alcune tessere, una volta posizionate sul terreno della conversazione, appaiono largamente condivise, mentre altre suscitano conflitti e resistenze. Nel mettere a fuoco i tratti condivisibili di un paesaggio utopico, pertanto, ci si esercita a dare significato alle proprie preferenze e a quelle degli altri e a metterle in relazione, la qual cosa richiede di fare costanti riferimenti a casi ed esempi che rimandano ai paesaggi e alle situazioni reali in cui si è cresciuti e in cui si vive.

Proiettarsi temporaneamente in una dimensione utopica permette di fare emergere una gran quantità di intuizioni e di idee, che possono essere poi utilizzate per elaborare ipotesi di trasformazione non superficiale della realtà. Ciò accade perché la fase "utopica" della co-progettazione aiuta ad esplicitare e a mettere a fuoco esigenze e bisogni profondi, ma anche perplessità, dubbi e criticità ricorrenti, portando i gruppi a delineare in modo collaborativo aspirazioni, priorità e ideali condivisi: l'esperimento mentale funziona, come Daniel Dennett (2014) ha mo-

strato studiando l'uso che ne fanno filosofi e scienziati, come una "pompa di intuizioni" (intuition pump), perché solleva e mette in circolazione nei gruppi intuizioni e pensieri che altrimenti resterebbero impensati, non colti e non detti (Mori, 2018; 2020).

Ci avviciniamo così al punto centrale su cui l'articolo intende richiamare l'attenzione: in primo luogo l'esperimento mentale dell'utopia, quando si pensa a un'isola immaginaria disabitata, costituisce un esercizio di democrazia e un potente allenamento alla progettazione partecipata basato sulla simulazione e sull'attivazione della mente simulativa, che ha un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento (Anolli e Mantovani, 2011) e può accrescere la disponibilità alla collaborazione, anche quando si muove sui binari del controfattuale (Liljenquist, Galinsky, Kray, 2004); in secondo luogo, il mantenimento di una tensione utopica nel considerare i margini di miglioramento di spazi esistenti favorisce il coinvolgimento attivo di bambini e adolescenti (ma anche degli adulti) nei processi di progettazione partecipata.

Nelle pagine seguenti presentiamo idee e preferenze rilevanti e ricorrenti di decine di insegnanti e di centinaia di studenti incontrati in diverse parti d'Italia nel corso di tre diverse esperienze educative centrate sul costruito di paesaggio come "spazio di vita" e tese alla co-progettazione di spazi per l'apprendimento.

L'analisi delle idee e delle preferenze che emergono dai gruppi a cui si farà riferimento è signi-

ficativa per elaborare alcune riflessioni attorno a tre domande:

A quali esiti può portare l'approccio alla progettazione partecipata che prevede il ricorso all'esperienza mentale dell'utopia per l'ideazione di spazi di apprendimento caratterizzati da una buona e durevole vivibilità?

Qual è il potenziale educativo del costruito di paesaggio preso come riferimento per lo sviluppo di attività di co-progettazione degli spazi dell'apprendimento? Come il riferimento al paesaggio permette a docenti ed alunni di affrontare tematiche urgenti e complesse legate alla qualità della vita?

In che modo il discorso sulle "forme" degli spazi dell'apprendimento è costantemente intrecciato a quello relativo alle attività e ai processi educativi?

Le tre esperienze, che raccolgono più progettualità, hanno in comune lo stesso approccio alla progettazione partecipata che fa leva sull'esercizio dell'immaginazione utopica ed il riferimento al costruito di paesaggio. Esse differiscono per gli attori (insegnanti, genitori, alunni) coinvolti e per i luoghi nei quali sono state realizzate. La prima esperienza ha coinvolto insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia di una Provincia dell'Emilia Romagna. La seconda ha coinvolto alunni della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado di più Comuni del Trentino. La terza, infine, si è caratterizzata per coinvolgere insegnanti, genitori e studenti di scuole primarie e secondarie, sia di primo che di secon-

do grado, tutte appartenenti ad uno stesso Comune dell'Emilia Romagna.

Dall'analisi delle tre esperienze verranno tratte alcune riflessioni sulla relazione tra l'educazione al paesaggio e l'ideazione di spazi di vita e di apprendimento, attraverso il coinvolgimento degli insegnanti e degli studenti di diversa età, impegnati in un processo di progettazione partecipata fondata sull'esercizio dell'immaginazione utopica.

Si tenga presente che i casi di studio presentati in queste pagine fanno riferimento ad esperienze che hanno avuto luogo sia prima, sia durante la pandemia di Covid-19. La pandemia ha determinato cambiamenti tanto repentini quanto profondi nelle abitudini di centinaia di milioni di persone in tutto il mondo ed ha avuto un impatto significativo anche sulle scuole, dove, tra le variabili chiave per la buona gestione dell'emergenza, il diverso uso degli spazi a disposizione è stato cruciale quanto l'impiego delle tecnologie che hanno permesso di restare in contatto a distanza.

L'esigenza di modificare le disposizioni abituali negli spazi interni e quella di aumentare, dove possibile, il tempo trascorso all'aperto, soprattutto nelle scuole dell'infanzia (dove i bambini non erano tenuti a indossare mascherine), ha permesso di fare alcune riflessioni sul rapporto tra i processi d'apprendimento e le caratteristiche dei contesti in cui hanno luogo. Col passare del tempo, in alcune scuole alla riflessione su quel che si poteva fare durante l'emergenza

se n'è affiancata un'altra, relativa alle lezioni da trarre dall'esperienza della pandemia per il futuro (Cepollaro e Mori, 2021).

Nel caso in cui la definizione collaborativa di uno spazio educativo utopico sia accompagnata dalla riflessione sulle lezioni da trarre dalla pandemia, la progettazione partecipata risente di una duplice spinta e trae profitto dall'intrecciarsi, sul piano ideativo, delle esperienze ipotizzabili in condizioni ideali rispetto a quelle vissute in condizioni d'emergenza.

Ripensare lo spazio del fare: sperimentazioni a Modena nei nidi e nelle scuole dell'infanzia

Facciamo riferimento, per iniziare, a due percorsi che hanno coinvolto decine di insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Modena, tra il 2020 e il 2022. L'obiettivo primario dei percorsi era quello di stimolare una riflessione collettiva sui margini di miglioramento dell'esistente, mettendo in tensione ciò che già si fa con ciò che ancora non si fa, ma sarebbe importante fare¹.

È subito emerso con evidenza che non si può pensare al fare, senza pensare allo stesso tempo allo spazio del fare. Tenendo conto dei mesi segnati dalla pandemia, che hanno richiesto di aumentare il tempo trascorso all'aperto, sono stati notati molti vantaggi legati al moltiplicarsi delle attività outdoor: stando fuori a lungo, ad esempio, sembrano aumentare l'attenzione, la concentrazione e la partecipazione da parte di bambine e bambini che all'interno fan-

no «più fatica ad ascoltare»²; si è inoltre notato che lo spazio aperto costituisce un impareggiabile osservatorio e laboratorio della complessità, dove qualsiasi cosa (sasso, fiore, cortecchia, piuma ecc.) può diventare un enigma capace di suscitare domande o un indizio per avviare ricerche e formulare ipotesi, a partire dagli interrogativi che le insegnanti propongono per avviare esplorazioni e conversazioni. Con queste premesse, la spinta ad aumentare il tempo trascorso all'aperto ha stimolato la ricerca di idee relative alla modifica di alcuni spazi esterni e all'integrazione tra ciò che si può fare fuori e ciò che si fa negli spazi interni. Ad esempio, la curiosità dei bambini per i vasi introdotti per separare le diverse sezioni ("bolle") all'aperto ha suggerito di predisporre altre aiuole e spazi dedicati alla coltivazione di fiori e piante aromatiche, ma soprattutto ha indotto a riflettere su come tali attività potessero intrecciarsi a nuove esperienze di ricerca e conversazione: sono state particolarmente significative, a questo proposito, le conversazioni sul principio "nulla di troppo" e sul senso del limite necessario quando ci si prende cura delle piante (in relazione alla troppa o troppo poca luce, acqua, distanza reciproca ecc.). Il piacere collegato al raccogliere, confrontare e catalogare materiali diversi ha suggerito di predisporre spazi in cui sia possibile conservarli e modificarli nel tempo, sia all'aperto (piccole strutture con tettoie e cassette), sia al chiuso: in questo caso piccoli interventi nell'organizzazione dello spazio si sono rivelati necessari per garantire una continuità tempora-

tà il paesaggio e di esercitarsi a “leggerlo”: a tal proposito si è avuta l’idea di realizzare una mappa dei punti d’interesse raggiungibili dalla scuola a piedi o con i mezzi pubblici, periodicamente aggiornata con l’indicazione dei punti visitati. Diventa evidente, grazie a una mappa così concepita, la possibilità di intendere la scuola come nodo di una rete di spazi di scoperta e apprendimento distribuiti anche al di fuori dell’edificio, da aggiungere a quelli circoscritti dal perimetro delle aree verdi scolastiche. Per questi ultimi le insegnanti hanno peraltro immaginato – partendo dall’esperimento mentale dell’utopia – molti interventi utili a diversificare le esperienze di bambine e bambini dei nidi e delle scuole dell’infanzia: oltre a quelli già accennati, realizzazione di dislivelli nel giardino (collinette, cespugli, tane, caverne), grazie ai quali salire, nascondersi ecc.; angoli con piccoli tronchi per sedersi e conversare all’aperto; spazi per galline e altri animali da cortile; aree con piante da frutta e serra; aree per scavi archeologici simulati e per l’osservazione del sottosuolo; aree per realizzare percorsi sensoriali modificabili in base al gusto e alla fantasia dei bambini; più in generale, si sente il bisogno di un buon equilibrio tra spazi “raccolti” per lavorare in piccoli gruppi e spazi ampi per attività tra sezioni e tra livelli di scuola differenti, nonché tra spazi strutturati e spazi destrutturati, non predefiniti e mutevoli nel tempo, da costruire, disfare e ricostruire insieme. La scuola utopica è generalmente immersa nel verde, con spazi ampi all’interno, con vetrate e



Paesaggi alla finestra

Credits: Alfredo Croce

Fig. 2

lucernari che permettono di avere molta luce naturale e al tempo stesso di sentirsi «avvolti nel verde» circostante. A proposito del passaggio tra il dentro e il fuori, c’è chi sogna una soluzione architettonica capace di creare una sorta di area intermedia tra l’interno e l’esterno, coperta e al tempo stesso aperta, senza pareti: tale spazio sarebbe importante sia per stare all’aperto in presenza di condizioni meteorologiche che altrimenti non permetterebbero di farlo, sia per vivere fisicamente la filosofia di una scuola in forte dialogo con il paesaggio, sia per questioni strettamente pratiche, per rendere più fluido il processo dei preparativi per uscire (che richiede,

ad esempio in caso di pioggia, di indossare stivali e impermeabili: in questo caso i preparativi potrebbero essere fatti già all'aperto, eliminando i tempi d'attesa per chi finisce prima).

Il paesaggio come spazio di scoperta a “cielo aperto”: idee dal Trentino

Sia prima che durante la pandemia la progettazione partecipata di spazi educativi ideali con gli alunni delle scuole primarie e secondarie ha fatto emergere con regolarità l'esigenza di pensare la scuola nell'ottica di una forte integrazione tra gli spazi interni ed esterni, dagli eventuali spazi adiacenti alla struttura fino ai punti d'interesse raggiungibili a piedi o mediante i mezzi pubblici. È significativa, a questo proposito, la proposta emersa durante un laboratorio con le scuole primarie e secondarie di primo grado di Rovereto, il cui obiettivo iniziale era quello di coinvolgere alcune classi in una riflessione sul futuro di un'area verde di circa 35.000 mq nota come “Bosco della città”. Dopo avere attraversato l'area con la guida di un architetto, per valutare in loco diversi aspetti paesaggistici, alle classi è stato chiesto di esprimere preferenze e individuare priorità sugli interventi migliorativi da porre all'attenzione del Comune, utilizzando una modalità di lavoro simile a quella adottata nelle conversazioni sui paesaggi utopici³.

Tra le proposte delle classi c'è stata quella di fare del bosco un'espansione della scuola, cioè un luogo di apprendimento all'aperto, in cui poter andare per attività e ricerche legate alla didat-

tica ordinaria. Sul posto esisteva già una struttura, denominata Sperimentarea, con spazi all'aperto e spazi chiusi dedicati all'archeologia sperimentale e ad attività naturalistiche, ma le classi hanno immaginato di trasformare tutto il bosco in uno spazio di apprendimento, con interventi spesso di piccola entità, come i seguenti: elaborazione di cartelli informativi sulla flora e sulla fauna osservabili nel bosco, concepiti in modo tale da stimolare esplorazioni e ricerche di gruppo sul posto; indicazione, delimitazione e manutenzione di punti adatti a fare ginnastica o altre attività fisiche all'aperto, oppure per leggere storie rese più suggestive dal contesto, oppure per spiegare argomenti di scienze, matematica o geografia immersi nel paesaggio, oppure per esercizi di scrittura e disegno (ad esempio per descrizioni e illustrazioni “dal vero” di ambienti naturali, piante, foglie, insetti, animali, paesaggi ecc.). Il “Bosco della città” diventava così, in questa prospettiva, un paesaggio dell'apprendimento costituito da una rete di punti pensati idealmente come aule e laboratori a cielo aperto, espansioni dello spazio e del tempo scolastico oltre le mura dell'edificio.

Un'analogia, forte esigenza di connettere gli spazi interni della scuola all'ambiente circostante è emersa durante una serie di laboratori condotti nella primavera del 2020 con alcune classi di scuola secondaria di secondo grado di Trento, dedicati all'analisi delle trasformazioni osservate nei propri paesaggi di vita durante il periodo della “zona rossa” e ad una prima definizione



Il bosco della città

Credits: archivio step

Fig. 3

delle “lezioni” da trarre da tali trasformazioni⁴: più specificamente, assieme alla polifunzionalità e alla maggiore apertura all’ambiente esterno sia degli spazi abitativi che di quelli scolastici, si auspicava la continuazione di esperienze fatte nelle settimane della didattica a distanza, quando gli studenti del Liceo delle Arti, per ovviare alla mancanza di spazio nelle abitazioni, avevano sperimentato una serie di attività all’aperto, come fare riprese video, danzare a piedi nudi su un prato o suonare in un giardino. Tutti concordavano nel sottolineare che le attività realizzate all’aperto avevano permesso di “sentire” in modo diverso se stessi e le azioni in cui erano impegnati: la lezione da trarne per il futuro è quel-

la di utilizzare in modo continuo e sistematico gli spazi vicini alla scuola, facendo del paesaggio il teatro di momenti formativi significativi. Dal punto di vista degli studenti coinvolti, tutto ciò sarebbe fattibile nel modo migliore in città orientate ad aumentare il verde urbano.

Un progetto realizzato in collaborazione con più scuole primarie ed alcuni ecomusei ha permesso di formulare e sperimentare una serie di proposte per l’educazione “al” paesaggio “nel” paesaggio, superando la diffusa distorsione prospettica sedimentata nelle rappresentazioni che interpretano il paesaggio principalmente o esclusivamente come panorama o collezione di panorami da cartolina, come contenitore oppure



Il bosco della città

Credits: archivio step

Fig. 4

come mero sfondo ritagliabile dell'agire umano, da guardare e da contemplare a distanza, "da fuori"⁵. Il punto centrale, in questo caso, sta nel riconoscere che non è sufficiente aprire la scuola agli spazi circostanti: l'apertura, infatti, acquisisce senso soltanto se accompagnata dall'individuazione di una serie di contesti adeguati a fare esperienze significative del paesaggio e dalla disponibilità di idee e proposte formative coerenti con gli spazi attraversati. In questa prospettiva, gli ecomusei si sono proposti come spazi dell'apprendimento al servizio delle scuole e dei cittadini, pronti a fare ulteriormente da tramite – nelle attività proposte alle scuole – con al-

tri soggetti del territorio di riferimento: a seconda delle attività proposte, ad esempio, con associazioni culturali e sportive, enti pubblici, rappresentanti di categorie economiche, biblioteche, musei, professionisti come fotografi ed illustratori e così via.

"Scuole che costruiscono": immaginari utopici e progettazione partecipata a Piacenza

Affrontare in gruppo l'esperimento mentale dell'utopia – sia in generale, sia in relazione agli spazi educativi ideali – è un modo per prepararsi ad esplorare i margini di miglioramento dell'esistente. Nell'ambito del percorso denominato



Paesaggi utopici. Liceo delle arti Trento

Credits: Alfredo Croce

Fig. 5

Tempo di life skills, che ha coinvolto una rete di scuole a Piacenza, la forte spinta emotiva e immaginativa che deriva dal riferimento all'utopia è stata inserita all'interno di un ampio itinerario che prevede di sperimentare trasformazioni dell'esistente tenendo conto, tra l'altro, di priorità ed esigenze espresse da alunni delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado e da un gruppo di rappresentanti dei genitori⁶.

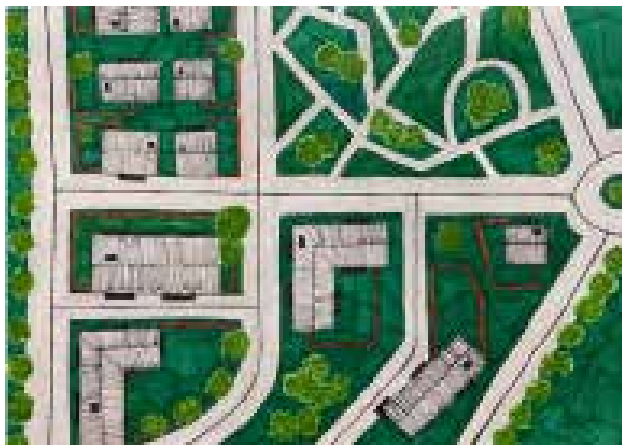
Concentrando qui l'attenzione sulla questione degli spazi dell'apprendimento e, in particolare, sulla relazione tra scuola e contesto, la consulta degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ha sottolineato l'importanza di

avere spazi esterni con vegetazione ben curata, panchine e gazebo per conversare in tranquillità, alberi e acqua (in forma di fontana o laghetto). Particolare importanza hanno le aree dedicate allo sport, sia per l'utilizzo durante l'orario scolastico, sia per attività pomeridiane destinate a chi vuole praticare un'attività sportiva (atletica, basket, pallavolo ecc.) senza iscriversi a corsi a pagamento. In questa prospettiva la scuola diventa uno spazio d'apprendimento e di vita sociale in senso ampio, tanto più che nel modello utopico alcuni locali dovrebbero essere messi a disposizione di associazioni del luogo per riunioni e laboratori offerti agli studenti. Agli spa-

zi esterni si attribuisce la funzione di migliorare l'umore degli alunni, di «valvola di sfogo» nei momenti difficili e di scenario per «fare didattica in modo alternativo», prevedendo tra l'altro aule all'aperto, un orto, un'area per il giardinaggio e una "mini-fattoria" in cui entrare a contatto con gli animali, «che permettano di relazionarsi con esseri viventi differenti» e di prendersene cura. Si colgono molti punti di contatto con la scuola ideale immaginata dal gruppo dei rappresentanti di genitori, che concordano sulla posizione «immersa nel verde», con un grande parco attorno che permetta di entrare rapidamente in contatto con alberi e prati. Questa scuola, tutta su un piano, dovrebbe disporre di ampie vetrate e lucernari che permettano di avere luce naturale in gran quantità e al tempo stesso di vedere all'esterno. Anche in questo caso dovrebbero esserci molti spazi per fare diversi sport all'aria aperta, intendendo lo sport nella sua dimensione di gioco, occasione per conoscere se stessi e gli altri in dinamiche interattive vivaci, rilevanti sul piano dell'apprendimento e delle competenze relazionali, ma irriproducibili all'interno di una classe. Anche in questo caso si pensa ad una scuola aperta per attività pomeridiane, come nuoto in piscina, tennis, yoga e lettura. Pur apparendo alto il livello utopico di questa scuola, una mamma segnala come caso di studio correlabile quello della scuola Casa del Sole nell'area del Trotter, a Milano, con il suo impianto a padiglioni circondato da un parco di 120.000 metri quadrati al cui interno si trovavano anche una

piscina, un teatro, un cinematografo e una piccola fattoria con animali. In linea con queste premesse, nel gruppo dei genitori si è pensato anche ad una scuola articolata in più edifici, con un corpo centrale di riferimento e piccole strutture o bungalow separati dedicati alle diverse materie. La progettazione degli spazi, in questo caso, dovrebbe tenere conto anche della preferenza per i materiali naturali, nonché dell'importanza attribuita agli odori che quei materiali emettono e all'acustica degli ambienti, considerando che si immagina di diffonderci di tanto in tanto musica e suoni in relazione ad alcuni momenti particolari (ad esempio l'ingresso) o alle attività in corso.

Gli alunni delle scuole secondarie di primo grado confermano l'importanza di spazi aperti molto grandi, ma anche quella – espressa in genere da tutti gli ordini di scuola – di uno spazio comune interno ampio, per incontrare le altre classi; a questo si aggiunge «una stanza silenziosa e molto bella», con tavoli, divani e punti d'appoggio morbidi, accessibile anche nel pomeriggio come punto d'incontro e di studio collaborativo. Gli alunni della scuola primaria confermano le preferenze espresse dagli altri gruppi immaginando uno spazio «pieno di verde» in prossimità della scuola, con presenza di animali – fuori, ma anche in classe, ove possibile – «in modo che tutti possano vedere come cresce la natura»; oltre agli spazi dedicati all'attività fisica e a diversi sport, troviamo anche qui – come tra gli studenti della secondaria di secondo grado – i ga-



Paesaggi alla finestra. Progetto di città verde Liceo arti Trento

Credits: archivio step

Fig. 6

zebo e altri spazi per stare seduti all'aperto, una serra e aree per il giardinaggio, nonché spazi de-strutturati di libero gioco e di incontri casuali tra classi diverse.

Così come in altre "scuole utopiche" immaginate nelle scuole primarie di altre regioni italiane (Mori, 2018), si va spesso in giro «per vedere dal vero le cose studiate»: si visitano musei e se ne costruisce uno proprio, si studiano piante, pietre, frutti, animali, oggetti, orme, edifici, monumenti, opere d'arte e così via; si studia all'aperto perché l'aria «ti sveglia un pochino», soprattutto durante il primo pomeriggio, quando in

classe capita di appisolarsi. Dalla scuola – edificio molto luminoso e caldo, con stanze colorate e decorate in modo diverso – si parte per andare nei prati, nei campi attrezzati per l'attività sportiva, nelle strade del paese, nel bosco, ovunque sia possibile. Non mancano, nelle isole utopiche sognate nella scuola primaria, sottotetti attrezzati per fare lezioni notturne di astronomia. Tra gli spazi esterni da correlare alla scuola ci sono orti e giardini in cui studiare le piante, punti panoramici per osservare le cose dall'alto, piscine, palestre, serre, piste per biciclette, prati, campi e luoghi attrezzati per giocare a calcio, tennis,

pallavolo, ping pong e così via. Si vorrebbe sperimentare e visitare tutto, facendo della scuola il punto d'arrivo e di partenza di innumerevoli esperienze nel paesaggio, spazio di scoperta insostituibile, in cui sentire e toccare "dal vero" ciò che altrimenti si è costretti a studiare soltanto sulle pagine di un libro.

Se fondando ex novo una scuola utopica si può immaginare di riunire tutti questi spazi in un unico luogo, nel mondo in cui viviamo, tenendo conto di tutti i suoi vincoli, per restare fedeli allo spirito dell'utopia si deve immaginare di moltiplicare le connessioni tra gli edifici scolastici e gli spazi circostanti, studiando i modi per fare di tutto il paesaggio uno spazio per l'educazione.

Conclusioni. Inserire frammenti d'utopia nella realtà

I frammenti di utopia colti attraverso le esperienze presentate possono tentativamente essere trasferiti nella realtà orientando la riflessione nella direzione dell'elaborazione, parziale e provvisoria, delle tre domande poste all'inizio di questo articolo.

In termini generali è possibile confermare che un approccio alla progettazione partecipata che prevede il ricorso all'esperimento mentale dell'utopia, in riferimento al concetto di paesaggio inteso come "spazio di vita", può fornire importanti indicazioni in termini di innovazione dell'apprendimento in relazione a temi che hanno implicazioni di ordine spaziale, ma anche di innovazione degli stessi spazi dell'apprendi-

mento. La metafora dell'imbuto di Norimberga è stata per lungo tempo il riferimento dei processi di insegnamento e di apprendimento secondo un modello che ha visto i soggetti come contenitori in cui si possono "versare" informazioni da una fonte sapiente (von Foerster, 1994). Le scuole sono state realizzate e organizzate in modo funzionale in relazione a tale metafora, ma oggi possono essere interessate da un processo virtuoso di potenziamento, trasformandosi da "contenitori", all'interno dei quali l'apprendimento viene sostanzialmente istruito, in spazi misti ed aperti (naturali, culturali e artificiali) progettati per "ambientare" in modo appropriato i processi di insegnamento e di apprendimento (Tagliagambe, 2010). L'esperimento mentale dell'utopia offre una buona cornice per esplorare, leggere e comprendere i paesaggi delle nostre vite, ma anche per immaginare i paesaggi del futuro e per costruire nuovi paesaggi dell'apprendimento. Le scuole "ideali" o "utopiche" non coincidono con l'edificio tradizionalmente inteso, hanno confini mobili, appaiono permeabili al contesto, si mostrano "aperte" al territorio con il quale entrano in un rapporto osmotico.

La transizione da sfondo e decoro a "spazio di vita" rende il concetto di paesaggio un campo di straordinario interesse in termini educativi (Cepollaro e Zanon, 2019; Castiglioni e Cisani, 2020). Attraverso il riferimento al paesaggio, oltre alla conoscenza dei luoghi di prossimità, è possibile connettere temi rilevanti per compren-

dere il passato, vivere il presente e progettare il futuro, per rilegare la partecipazione con la responsabilità delle scelte, la cittadinanza con la democrazia avendo come principale riferimento la tensione verso una buona vivibilità. Il paesaggio rappresenta per questo una "occasione" educativa, che va oltre le singole discipline, per la sua capacità di fungere da catalizzatore di molti temi urgenti della contemporaneità, dalla gestione delle risorse naturali alla qualità degli spazi costruiti, dalla cura del patrimonio culturale al cambiamento climatico. Attraverso il paesaggio è possibile trattare temi rilevanti le nuove generazioni avendo come principale riferimento la tensione verso una vivibilità appropriata. Il riferimento al paesaggio, inoltre, favorisce il riconoscimento della centralità dell'esperienza nei processi di apprendimento e permette il superamento di approcci tradizionali per orientarsi verso metodi e modelli interdisciplinari, intergenerazionali e interculturali. Le "didattiche dell'esperienza" rappresentano una via per riunificare le prassi educative con i soggetti che apprendono tra "continuità" ed "interazione" con l'ambiente (Dewey, 1938), permettendo così di incardinare i processi di insegnamento e di apprendimento nei contesti. L'educazione al paesaggio può favorire, infatti, le relazioni tra scuola e comunità, tra persone di età differente, portatori di esperienze, conoscenze e sensibilità diverse ma unite dall'interesse comune di abitare insieme spazi di vita soddisfacenti (Cepollaro e Zanon, 2020). Per tutte queste ragioni l'ap-

prendimento del paesaggio, che parte dalla valorizzazione della conoscenza e delle esperienze dei singoli, può avvenire solo superando qualsiasi approccio di natura istruzionista centrato sul trasferimento di informazioni.

La riflessione sulla progettazione degli spazi dell'apprendimento, tra l'altro sollecitata dall'emergenza del periodo pandemico, è indissolubilmente intrecciata alla riflessione sui metodi e sugli strumenti delle attività educative. Ogni intervento sugli spazi dell'apprendimento e sulla loro ideale espansione dagli spazi chiusi al contesto dev'essere accompagnato da nuove soluzioni organizzative e didattiche ad interpretare al meglio le potenzialità che così si aprono. L'espansione dall'aula tradizionale, all'interno della quale la prescrizione dell'immobilità fisica premia la passività e la ricettività, al contesto apre al movimento, all'esplorazione, alla scoperta, ad un'ampia gamma di possibilità che fa apparire il mondo stesso come un progetto da affrontare piuttosto che come un oggetto da imparare. Ecco che le soluzioni organizzative e didattiche devono enfatizzare la costruzione della conoscenza e non la sua trasmissione, evitare semplificazioni e rappresentare la complessità del reale, presentare compiti autentici e situati, favorire la costruzione cooperativa dei saperi (Tagliagambe, 2016). Ciò che può essere progettato e realizzato, a partire da un disegno utopico condiviso, dipende dai vincoli esistenti nella situazione di partenza, ma avere un ambizioso modello di riferimento, utilizzabile come paradigma per la

progettazione partecipata, aiuta ad interpretare in chiave sistemica anche le più piccole trasformazioni, permettendo di collocarle nel quadro di una filosofia esplicita e condivisa degli spazi e dei paesaggi dell'educazione.

Il paesaggio è un teatro, come ha efficacemente sostenuto da Eugenio Turri (2006), potremmo dire un teatro dell'educazione dove siamo tutti contemporaneamente attori e spettatori.

Note

¹ I percorsi a cui si fa riferimento sono stati realizzati con il Comune di Modena, il MEMO (Multicentro Educativo Modena Sergio Neri) e la Fondazione Collegio San Carlo di Modena all'interno del progetto *Piccole ragioni*.

² I testi tra virgolette riportano sempre le parole utilizzate dai partecipanti agli incontri a cui, di volta in volta, si fa riferimento.

³ L'attività *Paesaggi utopici. Il Bosco della città* ha coinvolto due classi quinte della Scuola primaria M. K. Gandhi e due classi prime della Scuola secondaria di primo grado Damiano Chiesa di Rovereto. La documentazione è stata poi consegnata al Comune di

Rovereto, che aveva promosso l'iniziativa in collaborazione con tsm|step Scuola per il governo del territorio e del paesaggio.

⁴ Il progetto, *Paesaggi alla finestra*, è stato realizzato in collaborazione tra Liceo delle Arti di Trento e Rovereto "Vittoria-Bonporti-Depero", tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio e Fondazione Museo storico del Trentino. Sono state coinvolte undici classi durante il periodo di lockdown tra marzo e maggio 2020.

⁵ L'iniziativa *Scopriamo il paesaggio con gli Ecomusei. La cura del paesaggio come pratica di cittadinanza attiva* è stata realizzata in collaborazione tra la Rete degli Ecomusei del Trenti-

no, il MUSE-Museo delle Scienze di Trento e tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio. Nell'iniziativa sono state coinvolte dieci classi della Scuola primaria appartenenti ai territori degli ecomusei coinvolti nel progetto.

⁶ Il progetto *Tempo di Life Skills* è promosso dall'AUSL di Piacenza e dalla rete "Scuole che costruiscono", con capofila il Liceo Scientifico Statale "Lorenzo Respighi": nell'anno scolastico 2021/2022, nella progettazione di una scuola ideale sono stati coinvolti studenti e studentesse delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, e anche un gruppo di rappresentanti di genitori.

Bibliografia

- Anolli L, Mantovani F. 2011, *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*, Il Mulino, Bologna.
- Ausubel D.P. 1978, *Educazione e processi cognitivi*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1998.
- Bruner J.S. 1990, *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Byrne R. 2007, *The Rational Imagination*, MIT Press, Cambridge (Mass.).
- Castiglioni B., Cisani M. 2020, *The complexity of landscape ideas and the issue of landscape democracy in school and non-formal education: exploring pedagogical practices in Italy*, in «Landscape Research», 7 aprile 2020, published online.
- Cepollaro G., Zanon B. 2019, *Il paesaggio, spazio dell'educazione*. ETS, Pisa.
- Cepollaro G., Mori L. 2021, Paesaggi alla finestra: percezione delle trasformazioni e immaginazione delle alternative durante e dopo il lockdown, in "Ri-Vista - Ricerche per la progettazione del paesaggio", Vol.19, n.1; pp. 34-49.
- Cepollaro G., Zanon B. 2021, The landscape as a learning space. The experiential approach of a 'landscape school' in Trentino, Italy, in "Landscape Research", 26 July, 2021, published online.
- Dennett D. 2013, *Strumenti per pensare*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- Dewey J. 1933, *Come pensiamo*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.
- Dewey J. 1938, *Esperienza e educazione*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- Freire P. 1968, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. EGA, Torino, 2011.
- Harris P.L. 2008, *L'immaginazione nel bambino*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano.
- Liljenquist K.A., Galinsky A.D., Kray L.J. 2004, *Exploring the Rabbit Hole of Possibilities by Myself or with my Group: the Benefits and Liabilities of Activating Counterfactual Mind-sets for Information Sharing and Group Coordination*, in «Journal of Behavioral Decision Making» n. 17; pp. 263-279.
- Morelli U. 2011, *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mori L. 2018, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa.
- Mori L. 2020, *Paesaggi utopici. Un manifesto intergenerazionale sulla vivibilità*, Edizioni ETS, Pisa.
- Mumford L. 1922, *Storia dell'utopia*, trad. it. Donzelli, Roma, 2008.
- Novak J.D., Govin D.B. 1983, *Imparando a imparare*, trad. it. SEI, Torino, 1989.
- Tagliagambe S. 2010, Gli ambienti di apprendimento, in "Scuola democratica", n.1; pp. 165-172.
- Tagliagambe S. 2016, *Idea di scuola*, Tombolini Editore, Ancona.
- Tagliagambe S. 2018, *Il paesaggio che siamo e che viviamo*, Castelvecchi, Roma.
- Turri E. 2006, *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia.
- Vitale S. 2015, *Il paesaggio e il suo rovescio. Distanza e proiezione nel luogo dell'Altro*, Editrice Clinamen, Firenze.
- von Foerster H. 1990, "Non sapere di non sapere", in Ceruti M., Preta L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari; pp. 5-11.
- von Foerster H. 1994, "Inventare per apprendere, apprendere per inventare", in Peticari P., Sclavi M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano; pp.1-16.

Educazione liquida

Il corpo come medium didattico

Stefano Tornieri

Università Iuav di Venezia, IR.IDE Infrastructure Research, Italia
stornieri@iuav.it

Roberto Zancan

HEAD Genève, Svizzera
roberto.zancan@gmail.com

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons

license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13414

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

outdoor education
body
wetlands
nature
school

La necessità di una nuova ecologia del corpo

Il più recente rapporto Ecosistema Scuola (Legambiente, 2021) ha analizzato 7037 edifici scolastici italiani evidenziando la condizione di obsolescenza e l'impreparazione degli edifici stessi di fronte agli obiettivi della transizione ecologica. Desuetudine strutturale e materica ma anche dei modelli formativi che mettono in luce un ritardo pedagogico nell'allineamento tra spazio fisico e "spazio metaforico di rielaborazione cognitiva ed affettiva, a partire da esperienze di scoperta del mondo" (Massa, 1997, pp.176-177). Queste criticità stanno favorendo nuovi tipi di offerta didattica all'aperto, in cui l'esperien-

za corporea diviene centrale in un'ottica di apprendimento ecologico.

Tuttavia, riguardo all'idea di apertura, le linee guida del Miur,¹ pur non costituendo ancora un apparato legislativo (Barletta, 2013), suggeriscono una trasformazione dell'edifi-

Some schools are investing a lot in the outdoor learning experience, in contact with nature. The multiplication of open-air educational offerings, complementary to school, indicate a growing awareness of the importance of the natural

landscape not only as a place of well-being but also as an educational space, in which the body itself becomes a means of learning as a living, sensory body that enriches and completes the classroom teaching. By comparing some initiatives of the north Adriatic coastal area with more radical northern European experiences, we want to outline new design possibilities, in which education to ecology through the experience of doing, talking and living in nature, poses new design questions not so explored in our territories.

cio scolastico in un centro civico, più aperto alla comunità urbana e viceversa. Da qui la tendenza, ben espressa nelle linee guida, a trasformare gli edifici scolastici in luoghi sempre più accoglienti, con spazi dedicati allo studio individuale, o spazi come l'agorà dove prevale la condivisione e la percezione urbana dell'edificio. Un'altra tendenza dell'architettura contemporanea, che interessa anche quella scolastica, è l'inclusione del verde nell'architettura con pareti verdi, piante e serre *indoor*, spesso abbinata ad applicazioni digitali a supporto della gestione funzionale e percettiva degli spazi². Tuttavia l'enfasi posta sulle nuove tecnologie sembra assecondare la tendenza a considerare la 'normale' realtà come non sufficientemente stimolante,

non abbastanza complessa per costruire l'ambiente didattico del futuro (Serres, 2013). Il dilagare di tecnologie immersive e di realtà virtuali è espressione quindi di una necessità di altre forme pedagogiche, digitali e virtuali ma compatibili con la dimensione esperienziale diretta (Mulla et al., 2019). Modalità ibride orientate verso didattiche meno nozionistiche e più basate sull'esperienza dei sensi, così come suggerisce Beate Weyland (2017) quando scrive di didattica multi-sensoriale.

Le due teorie pedagogiche più rilevanti che hanno influenzato la didattica del novecento ovvero il comportamentismo (Watson, 1913) basato essenzialmente sul concetto stimolo-risposta; e il cognitivismo (Mayzner, Neisser, 1977) ovvero la ricerca psicologica che ha per oggetto lo sviluppo cognitivo inteso come sviluppo o età evolutiva; hanno infatti scarsamente considerato la dimensione spaziale del luogo di apprendimento a favore invece di una componente cronologica dell'evoluzione del soggetto e della sua formazione (Benadusi, Molina, 2018). Comprendendo queste criticità molte realtà educative contemporanee stanno includendo sempre di più attività di *Outdoor education*, in cui si valorizza lo spazio esterno inteso come ambiente di apprendimento e di benessere in grado di sviluppare una forma specifica di intelligenza naturalistica (Gardner, 2013). Si tratta di tendenze che nasco-

no in opposizione alla sedentarietà, alla reclusione, all'estraneità, e alla scarsa dimestichezza che le nuove generazioni hanno con gli ambienti naturali.

È questo interpretabile come un ritorno al grado zero del dispositivo, un denudarsi dal digitale, tornando a fare a meno dell'accessorio, a meno dello zaino o del visore 3d? Non si tratta di opposizione all'innovazione ma piuttosto di attenzione, perlomeno nei primi anni della formazione, alla dimensione fisica e didattica dell'ambiente e alla possibilità di fruire appieno di una realtà analogica aumentata dalle capacità sensoriali del nostro stesso corpo. Un organismo che attraverso la dimensione sensoriale contribuisce all'esperienza cosciente di un sé come un corpo che agisce (Gallese, 2009). In questo campo anche il tema del dialogo verbale è importante come strumento principale della nostra comunicazione e del nostro apprendimento ma, come delineano alcuni recenti studi (Endres, 2011; Holmes, Goodall, 2017) anche come archivio scientifico in grado di costituire una fonte attendibile per la ricostruzione delle storie dei luoghi, laddove la documentazione scritta non fosse sufficiente (Gimmi, Burgi, 2007).

Imparare a muoversi, dialogare e narrare i luoghi, le vicende e le trasformazioni di un territorio è quindi tanto importante quanto conoscere la geografia o le scienze naturali, ma quanto si può apprendere quindi nei primi anni della vita, sulla nostra dimensione ecologica stando in aule superaccessoriate, studiando la biosfera come un

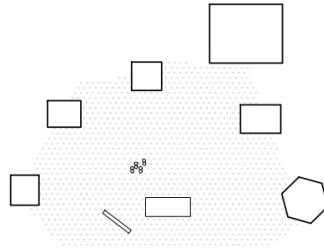
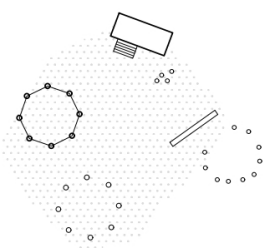
ambiente astratto, lontano da noi? Eppure l'emergere di esperienze educative alternative, come gli asili nel bosco, o il proliferare di iniziative di associazioni per la riconnessione dei bambini con la natura pongono nuovi interrogativi sul lato educativo degli ambienti, sul come possiamo progettarlo per sfruttare al massimo le possibilità educative, esperienziali, emozionali. Richiamando gli studi di Gardner (2006) sulle intelligenze multiple si può affermare che l'apprendimento nel contesto naturale usando il corpo come medium didattico costituisca una forma complessa di intelligenza naturalistica e cinestetica corporea. In tal senso innovare nel campo dell'architettura dello spazio didattico, pianificazione territoriale e cura dei luoghi (anche con azioni *bottom-up*) possono costruire una nuova spazialità della didattica. È ciò che sta accadendo in alcune esperienze in Nord Europa come gli agriasili in Danimarca e Svizzera, gli asili nel bosco in Germania o nel Regno Unito e, seppur con modalità diverse, in aree umide protette lungo la Costa Adriatica. Il confronto può far emergere percorsi e settori per la progettualità dei nostri paesaggi ancora da esplorare completamente.

Per una storia della pedagogia ecologica

Nella storia della pedagogia per l'infanzia si può tracciare un itinerario che mette in relazione l'importanza dello stare nell'ambiente naturale come manifestazione della libertà dell'uomo (Cambì, 1995). Nel mondo antico dei Greci e Romani, lo stare all'aperto era considerato fat-

tore fondamentale per una *mens sana*, così come nell'impostazione umanistica dei Gonzaga e l'esperienza di Cà Gioiosa con Vittorino Da Feltrino nel primo rinascimento (Woodward, 1897). Jean-Jacques Rousseau (1762), per primo nell'età moderna, scrive della necessità di non forzare la crescita 'naturale' del bambino, non limitarlo nella sua istintiva volontà di muoversi (Visalberghi, 1999). Da qui l'importanza di esprimere 'l'esuberanza' il bisogno di moto, di fare, agire ed esplorare l'ambiente naturale, legata allo sviluppo naturale, appunto, del bambino. La natura quindi come medium didattico olistico, che è sia soggetto che luogo di apprendimento e che, per Rousseau, assume valore in quanto opposta all'urbano, considerato più malsano in quanto meno genuino, troppo 'costruito' e limitante la libertà. Rousseau inaugura un periodo che arriva fino a metà del novecento di avanguardie educative che avranno un peso importante nel discorso pedagogico contemporaneo; si collocano in questo lasso temporale i maestri dell'educazione progressista, da Lev Tolstoj, Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet per citarne alcuni. Sulla stessa linea è collocato anche il modello dei pensatori anarchici come Paul Goodman (2010) e più recentemente a quella dell'urbaniista britannico Colin Ward (1995) con proposte educative che sono l'esatto opposto delle riforme scolastiche in via di attuazione. Per Goodman prima e Ward poi è il contesto ambientale ad essere profondamente educativo, il contatto reale e non mediato dalla proiezione frontale del

docente chiuso in un'aula ad essere l'approccio giusto per sentirsi parte dell'ambiente stesso. Su quest'asse alternativo sono maturate quindi delle esperienze importanti nella storia della pedagogia, come il caso degli agrisili o degli *Waldkindergarten*, asili nel bosco. Sperimentati nei paesi del Nord Europa come Danimarca e Svizzera agli inizi degli anni 2000, sono realtà educative che nascono all'interno di aziende agricole oppure in contesti di campagna dove è possibile apprendere i ritmi della natura, coltivare le piante, interagire con gli animali (D'Aprile, Tomarchio, 2017). Si tratta di esperienze ovviamente dedicate ad un numero più ristretto di bambini ma che hanno la capacità di segnare un passaggio importante nel processo di formazione culturale, di recupero del mondo agricolo e della valorizzazione del territorio in quanto possibili attivatori di dinamiche sociali e recupero funzionale in contesti più isolati. Gli asili e scuole nel bosco, *Walkindergarten* in Germania, o *Forest Kindergarten* e *Forest School* nel Regno Unito, nascono come precisa risposta al modificarsi degli stili e luoghi di vita contemporanei che hanno portato alla progressiva riduzione delle opportunità di contatto integrale dei bambini con l'ambiente naturale. Alla base dei principi educativi delle scuole nel bosco vi è quindi il contatto diretto e continuativo con il bosco, considerato qui come fondamentale sia sul piano educativo sia per la qualità della vita. Tra le tipologie attivate in Europa si annoverano diversi gradi di radicalità, vi sono quelli che svolgono at-



Sintetica comparazione tra tipologie di asilo nel bosco Nord Europeo. I padiglioni sono realizzati in legno del luogo e si dispongono attorno a spazi aperti trattati con pavimentazioni di corteccia

Rielaborazione grafica di Stefano Tornieri, 2022

Fig. 1

tività educative interamente all'aperto in un'area specifica, mangiano e giocano sempre all'aperto indipendentemente dalle condizioni atmosferiche mentre in altre situazioni si possono trovare dei rifugi, *Bauwagen*, posizionati nel bosco o al margine per ripararsi quando la situazione meteorologica non consente le attività. La tipologia integrata invece è un luogo progettato per accogliere attività all'aperto nel bosco e poi svolgere una seconda metà della giornata in una struttura scolastica limitrofa. La composizione architettonica di questa ultima tipologia prevede generalmente la costruzione di una serie di padiglioni in grado di accogliere spazi didattici, dormitori, tavoli di lavoro, raccolti attorno ad uno spazio aperto attrezzato. È questa la

forma insediativa che si vede in molti progetti di scuole nel bosco attualmente attivi nel Nord Europa (fig.1). Tuttavia è importante considerare anche la questione della durata, tant'è che una vita nel bosco privata di ogni forma di tecnologia digitale come quella descritta nel film *Captain Fantastic* di Matt Ross⁴ del 2016 può essere vista come una possibile alternativa alla folle frenesia del contemporaneo ma può provocare nel lungo periodo un distacco anacronistico dalla civiltà. Altre forme di asilo nel bosco sono pertanto meno radicali e consistono in programmazioni di gite nel bosco settimanali in cui si svolgono specifiche attività di scoperta come costruzione di tane o di piccoli ripari. Questo aiuta a condividere strumenti e azioni, coordinare e avere con-

sapevolezza dei propri movimenti, migliorando la motivazione all'apprendimento, affinando le abilità psicomotorie e stimolando la fantasia. La natura favorisce sia l'esperienza della propria identità e personalità ma anche la socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e la cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti (Guerra, 2015).

Non si tratta soltanto di apprendimento e di conoscenza dell'ambiente ma anche e soprattutto educazione alla corporeità, alla dimensione somatica e il fluire emozionale in relazione allo spazio (Torre, 2014). Il corpo nello spazio si muove, tocca, scopre, esperisce cromatismi, sensazioni termiche, si emoziona. In primo luogo vi è un allenamento alla psicomotricità, alla consapevolezza delle misure del nostro corpo e parallelamente l'utilizzo dello stesso non solo come organo bio-meccanico ma anche come medium didattico, come organismo interattivo con la realtà intesa come prodotto di processi transazionali tra soggetto e ambiente (Von Glasersfeld, 1988). L'esperienza del reale si costruisce e si organizza, dunque, attraverso una forma di esistenza veicolata dal corpo in movimento in un ambiente. Secondo questa affermazione tutto ciò che ci circonda diviene riconoscibile e in un certo senso abitabile tramite azioni esplorative e costruttive fatte usando il nostro corpo (Neisser, 1993). È questo un assioma ben presente nella coscienza di certe scuole di pensiero architettonico, ben indagato a livello di relazione tra edificio e corpo (Gubler, 2014), messo

in relazione all'importanza del camminare come atto esplorativo (Careri, 2006; Solnit, 2018) o come atto di produzione di un'estetica promenadeologica⁵ (Burckhardt, 2019) fino ad essere studiato in termini neuroscientifici da Antonio Damasio (2000) e Harry Mallgrave (2015).

Esperienze attuali nei paesaggi umidi della costa Nord Adriatica

Vi sono alcuni luoghi che più di altri richiedono attenzione e comprensione di una dimensione dinamica dell'ambiente, che oltrepassi l'idea di paesaggio come fondo, come palinsesto immutabile. Sono questi i luoghi più indicati per educare all'ecologia, intesa non solo come conservazione di un'immagine ma, nell'accezione di eco-sistema, di equilibrio tra parti la cui esistenza dell'insieme dipende dall'esistenza del singolo. Si tratta degli ambienti umidi dove terra e acqua non hanno un confine ben definito, gli ambiti di foce, di delta fluviale, le aree costiere, le lagune, gli stagni; territori di transizione dove il continuo interscambio tra elementi genera un paesaggio mutevole e dinamico. Guardando questi ambiti come luoghi dell'apprendimento ecologico è il territorio della fascia costiera Nord Adriatica a delinearsi come un laboratorio per l'educazione ecologica di sicuro interesse. Si tratta del paesaggio umido più esteso d'Europa, una riserva di biodiversità unica al mondo che richiede un'educazione allo sguardo, un'alfabetizzazione del paesaggio, che dovrebbe iniziare negli anni scolastici.

In questi luoghi sono spesso le cooperative a fornire un supporto didattico alle scuole, offrendo corsi, esperienze, seminari, workshop sul territorio a studenti di varie età. Sono esperienze che dal punto di vista organizzativo e delle implicazioni spaziali sono meno radicali di quelle proposte dal modello Nord Europeo. Calandosi in realtà territoriali più articolate e delicate sotto il profilo ecologico, le pratiche mappate nell'ambito Nord Adriatico seguono un modello meno rigido, meno stanziale e più attento alla trasmissione di una cultura ecologica legata alla conoscenza del territorio.

In Emilia Romagna ad esempio opera la cooperativa Atlantide, nata nel 1990 come semplice gruppo di educatori ambientali che forniva supporto alle gite scolastiche, oggi conta 26 soci, 49 dipendenti laureati in materie scientifiche e culturali che offrono servizi di consulenza e supporto su educazione ambientale e valorizzazione del territorio alle scuole dell'infanzia.

Le iniziative offerte prevedono escursioni nelle valli da pesca dell'Ostellato, *birdwatching*, introduzione alla botanica con raccolta di campioni di varie specie presenti. Come dichiarato dalla cooperativa, le attività sono spesso basate sul metodo di apprendimento *Ibse* (*Inquiry Based Science Education*) e richiedono un contatto diretto con gli animali e la loro dimensione abitativa. Questo metodo, i cui primi studi sono dovuti a Rosalind Driver negli anni 70-80 (Driver et al., 1985), è di fatto la trasposizione del metodo scientifico galileiano e porta gli studenti a

confrontarsi con i fenomeni più che con gli oggetti (fenomeni biologici, clima, inquinamento, strumenti di misurazione etc) per procedere con formulazione ipotesi, domande e verifiche sul campo, avendo quindi esperienza diretta dei fenomeni. Si cerca in questo modo di approfondire un confronto con il corpo umano e il corpo animale, portando l'attenzione alle strategie di adattamento, ai movimenti 'bestiali' che vengono compresi in comparazione al corpo umano. Altre attività si concentrano su temi legati all'etologia, e quindi osservazione dei nidi, uova e pulcini, cura della prole, corteggiamento, difesa del territorio, concetti della catena alimentare, tecniche di volo e di mobilità degli animali. Nel Delta Antico⁶ si trovano intere porzioni di pinete molto antiche ben conservate, come il bosco della Mesola o la pineta di San Vitale in cui la cooperativa offre percorsi di visita guidati con possibilità di realizzare un erbario delle specie botaniche e scoperta delle fasce vegetazionali nelle aree dunali delle spiagge di Punta Albere, Oasi di Volta Scirocco, Oasi di Ortazzo. Ancora più a sud, nelle saline di Cervia sono organizzati laboratori di pittura creativa con utilizzo del sale, e per bambini più grandi delle passeggiate attorno alle vasche di produzione con visita agli stabilimenti con dimostrazione dei cicli produttivi. Altre zone meno conosciute del territorio Veneto costiero sono poi diventate, grazie all'attività di cooperative come Terra di Mezzo, luoghi attivi per la didattica ecologica. Tra questi la valle Millecampi, nel comune di Codevigo, un'oasi in



Attività di ascolto della natura, un laboratorio creativo nel Bosco Nordio, Chioggia, VE

Credits: coop Hyla, 2019

Fig. 2

cui è possibile soggiornare e fare attività didattiche nei tradizionali casoni da pesca. La cooperativa organizza sessioni di gioco sensoriale in cui i bambini si allenano a riconoscere le essenze della laguna, ascoltare i suoni ed assaggiare i prodotti tipici. Altre attività sono atte al riconoscimento dei movimenti delle aree umide, come lo spostamento delle masse d'acqua con la marea, il livello di torbidità, la presenza di organismi in minime quantità d'acqua. La peculiarità di questi ambienti è anche legata alla presenza dell'uomo e allo sfruttamento sostenibile delle risorse locali. In quest'ottica ai ragazzi sono offerti laboratori che approfondiscono la produzio-

ne dei casoni e le tecniche di lavorazione, utile per la costruzione degli stessi casoni e altri utensili legati alla pesca. A Chioggia è altresì attivo il CEA, Centro Educazione Ambientale, un servizio offerto dall'assessorato all'ambiente del comune di Chioggia in collaborazione con la cooperativa Hyla, composta da guide naturalistiche ed esperti nel settore agronomico. Le attività dedicate ai bambini sono per la maggior parte svolte nel luogo, con escursioni guidate, laboratori didattici e artistici nelle aree del Bosco Nordio, il centro visite di Valle Averso, il Giardino Botanico di Porto Caleri sul Delta del Po (fig.2). Con l'intenzione di avvicinare i bambini alla dimensio-

Mappatura delle aree costiere tra Veneto ed Emilia Romagna in cui si svolgono attività didattiche per bambini. Una rete di aree protette come possibile ambito progettuale per architetture e spazi dedicati all'ecologia e alla biodiversità

Rielaborazione grafica di Stefano Tornieri, 2022

Fig. 3

ne del fare la cooperativa organizza la costruzione di orti personali, con apprendimento alla manutenzione attraverso manipolazioni del suolo, piantumazioni e irrigazioni. Con le attività intitolate "Oro blu, Acqua" dedicate ai ragazzi più grandi, sono organizzate visite didattiche ai corsi d'acqua, dai grandi fiumi ai piccoli rii fino ad arrivare alle reti di canali di scolo, fossi e fossati del territorio chioggiotto.

Da questa sintetica mappatura emerge una florida attività didattica 'alternativa', presente nel territorio Nord Adriatico (fig.3). La finalità è procedere verso la comunicazione di un paesaggio considerato e valorizzato non come semplice immagine da conservare, nell'accezione di parco-museo, ma come ecosistema mutevole e vivo.

Paesaggi educativi

Le attività descritte nel precedente paragrafo non costituiscono un gruppo di azioni coordinate da un organo centrale, tuttavia si intravede in esse una strategia comune, una filosofia pedagogica condivisa che potrà in futuro identificarsi con maggior forza e dar origine ad una peculiare *Ecopedagogy* come teorizzata da Greta Gaard (2009). Emerge l'importanza

data al corpo stesso come organismo che muovendosi in uno spazio complesso fa esperienza di questa complessità e la traduce in sensazioni fisiche plurime, che diventano il mezzo di apprendimento e di costruzione della memoria. Da questa premessa è possibile trarre alcune riflessioni legate alla progettualità di questi territori. Una prima riflessione riguarda gli attuali margini di progettualità spesso troppo limitati alla semplice risoluzione tecnica di un problema spaziale. Un margine che invece può essere esteso alla potenzialità educativa del paesaggio e alla dimensione corporea intesa come organismo sensoriale e come medium ambientale. Il progetto di paesaggio in questo senso potrebbe intercettare esigenze di accessibilità più ampie della semplice fruizione turistica, offrendo situazioni e spazi specifici dedicati alla dimensione sensoriale del corpo, partendo proprio dai bambini che sono ben più propensi degli adulti ad utilizzare il corpo come strumento recettivo (Nash, 2001). Si pensi alle attrezzature sorte nei parchi, spesso pensate per il semplice attraversamento e raramente per l'interazione con gli ambienti, che potrebbero articolarsi formalmente e funzionalmente verso la cre-



azione di dispositivi di interazione con il corpo. A tal proposito sono interessanti le installazioni per il Park Kalkriese a Osnabrück di Gigon-Guyer Architects o in ambito artistico i dispositivi Aural Tools dell'artista sonoro Attila Faravelli. Nel

Park Kalkriese l'architettura di alcuni piccoli padiglioni è integrata a strumenti di ascolto e visione come trombe metalliche, cannocchiali, per mettere in relazione la storia del luogo con la natura del parco. Aural Tools invece consiste

in una serie di oggetti sonori semplici, palline di legno, microacquiloni, fogli piegati che agitati in un ambiente cercano di attivare una specifica relazione tra suono, spazio e corpo. Alla base del progetto è la convinzione che il suono non sia tanto un oggetto di contemplazione statica, quanto un evento immersivo entro un campo complesso di flussi materiali ed energetici. Pensando ai dispositivi interattivi è più facile riferirsi al mondo del digitale, come accennato nel primo paragrafo, enfatizzando poco la capacità del nostro stesso corpo di recepire le sfumature della realtà. Ecco perché dunque è importante pensare all'integrazione corpo-ambiente includendo il digitale all'interno di un'ecologia profonda dove l'uomo è perfettamente cosciente dei processi evolutivi dell'ambiente dato che avrà aumentato le sue capacità percettive e i suoi sensi non lo inganneranno sulla direzione delle trasformazioni di cui egli è osservatore e fautore. L'ecosistema 'digitale', deve integrarsi con l'ecosistema naturale e all'ambiente umano dove tutti i sensi contribuiscono alla fruizione-costruzione del mondo.

In parallelo è importante lavorare anche sul tema della temporalità e quindi sulla possibilità di pernottamento e vivibilità delle aree naturali che spesso sono volontariamente lasciate in una dimensione di isolamento. In questa direzione le esperienze Nord Europee descritte nel precedente capitolo sono un esempio da considerare, soprattutto in relazione all'architettura e per quanto riguarda la progettazione di nuove

comunità scolastiche alternative. Non più edifici chiusi ed isolati ma piccoli cluster operativi, gestiti da pochi individui, connessi alle aree urbane da un trasporto ad hoc in grado di invertire la percezione di queste zone, da parco naturale ad opportunità educativa in rapporto positivo con le esigenze delle comunità locali che devono a loro volta impegnarsi ad essere parte attiva di una programmazione dell'offerta formativa rispetto alle esigenze del territorio. L'elevata disponibilità di aree naturali che già fanno parte di circuiti e programmi educativi per bambini potrebbero spingersi oltre l'organizzazione di eventi temporanei proponendo spazi progettati per interi cicli scolastici, o periodi di qualche settimana, in cui i bambini o ragazzi svolgono una sorta di 'erasmus' nei propri luoghi naturali. Questo permanere nel luogo, evitando la sensazione di visita turistica, innescherebbe la capacità di adattamento e acclimatazione che naturalmente il corpo umano possiede. Queste suggestioni rimandano ai modelli educativi già accennati in precedenza, proposti da Goddman e Ward, in cui si segnala la necessità di una scuola rudimentale, rurale, diffusa e legata al luogo (Ward, 1982).

In tal senso, se si guarda ancora una volta con sguardo critico all'idea della scuola innovativa come grande centro civico, super accessoriata, con la natura che 'entra' nelle aule scolastiche, si scopre che sono tanti i luoghi che potrebbero accogliere dei nuclei scolastici decentrati. Ci si riferisce ai parchi naturali, alle riserve della biosfera,

in cui si coglie la rilevanza nelle attività di conservazione e tutela che coinvolgono una varietà di soggetti ampia, tra cui appunto, le scuole tramite le iniziative di conoscenza sul posto. Nell'obiettivo di creare valore a partire dalla componente naturalistica del patrimonio culturale (Go-

linelli, 2015) è possibile ipotizzare che l'idea del parco come enclave protettiva, come sistema chiuso, vada modificandosi diventando un paradigma che intacca il modello città, aprendo i propri confini e diventando il luogo chiave dell'educazione all'ecologia del futuro.

Note

¹Le linee guida sono state pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con l'intenzione di rinnovare la legge del 1975 sulla progettazione degli edifici scolastici.

²Si tratta di soluzioni previste dalle NBS (Nature Based Solution) per una progettazione attenta alla natura. Le applicazioni sono ben visibili in edifici come il bosco verticale a Milano e la Liuzhou Forest City di S.Boeri, la nuova scuola di Biadene (TV) di M. Cucinella, la futura scuola di Selargius (CA) di Aut-Aut Architects per citare alcuni esempi.

³Si pensi a come alcuni musei, nell'ottica dell'innovazione digitale, puntino molto di più sulle ricostruzioni degli ambienti che sull'oggetto reale. Il museo M9 di Mestre (VE) o alcune parti del MUSE di Trento sono due esempi italiani.

⁴Il film si svolge per buona parte in una foresta dove una coppia cresce i propri figli senza apparati tecnologici come televisione, telefono, videogiochi mantenendoli in una sorta di bolla, isolata dal mondo contemporaneo, di educazione e valori legati ai ritmi e risorse naturali.

⁵Per Burckhardt la promenadologia è intesa come una scienza fondata sulla pratica del camminare e, dunque, sull'incontro con il succedersi dei luoghi. Essa si occupa delle sequenze per mezzo delle quali l'uomo percepisce l'ambiente.

⁶Si intende Delta Antico la parte a sud del ramo principale del Po, che coincide anche con il confine regionale tra Veneto ed Emilia Romagna. Viceversa, la parte veneta a nord, è detta Delta Moderno perché di formazione più recente.

Bibliografia

- Barletta M. 2013, *La scuola del futuro: le linee guida del MIUR per la progettazione*. <<https://www.professionearchitetto.it/news/notizie/17364/La-scuola-del-futuro-le-linee-guida-del-MIUR-per-la-progettazione>> (05/2022).
- Benadusi L., Molina S. 2018, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Fondazione Agnelli, Il mulino, Bologna.
- Burckhardt L. 2019, *Il falso è l'autentico Politica, paesaggio, design, architettura, pianificazione, pedagogia*, Quodlibet, Macerata.
- Cambi F. 1995, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Careri F. 2006, *Walkscapes Camminare come pratica estetica*. Einaudi, Torino.
- D'Aprile G., Tomarchio M. 2017, *Nature-Culture, Link Educational Design, Integrated Learning Process, Landscapes*, in Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, pp. 181-192.
- Damasio A. R. 2000, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Driver R., Guesne E., Tiberghien A. 1985, *Children ideas in science*, Open University Press, Milton Keynes.
- Endres D. 2011, *Environmental Oral History*, in Environmental Communication, Routledge, London, pp. 485-498.
- Gaard G. 2009, *Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy*, in P. Hajdu, J. Pal (ed.), Neohelicon 36, pp. 321-334.
- Gallese V. 2009, *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neurofenomenologica*, in M. Cappuccio (ed.), Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente, Bruno Mondadori editore, Milano.
- Gardner H. 2006, *Multiple intelligences: new horizons*, Basic Books, New York.
- Gardner H. 2013, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, [First published 1983].
- Gimmi U., Bürgi M. 2007, *Using Oral History and Forest Management Plans to Reconstruct Traditional Non-Timber Forest Uses in the Swiss Rhone Valley (Valais) Since the Late Nineteenth Century*, in Environment and History, 13, pp. 211-257.
- Golinelli G. 2015, *Patrimonio culturale e creazione di valore. La componente naturalistica*. Wolkers Kluwer, London.
- Goodman P. 2010, *Educazione e rivoluzione. Per diventare persone*, Edizioni dell'Asino, Roma.
- Gubler J. 2014, *Motion, émotions. Architettura, movimento e percezione*, Marinotti edizioni, Milano.
- Guerra M. 2015, *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Franco Angeli, Milano.
- Holmes K., Goodall H. 2017, *Introduction: Telling Environmental Histories, Palgrave Studies*, in World Environmental History, Springer, New York, pp. 1-27.
- Mallgrave H. F. 2015, *Empatia degli spazi: architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina ed., Milano.
- Massa R. 1997, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza. Bari.
- Mayzner M. S., Neisser U. 1977, *Cognition and Reality*, in The American Journal of Psychology, University of Illinois Press, Chicago, pp. 541-545.
- Mulla S., Denks L., Kalantzis M. 2019, *The 8-Affordances Framework for exploring pedagogical possibilities of digital educational resources*, in Y. Mochizuki and É. Bruillard (ed.), Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education. Unesco MGIEP, Delhi, pp. 76-83.
- Nash J. M. 2001, *Fertile Minds*, in Time, 24 giugno 2001 <<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,137214,00.html>>

- Neisser U. 1993, *Conoscenza e realtà: un esame critico del cognitivismo*, Il mulino, Bologna.
- Rousseau, J.-J. 2020, *Emilio o dell'educazione*, Scholé, Brescia, [First published, 1762].
- Serres M. 2013, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Solnit R. 2018, *Storia del camminare*, Ponte delle grazie, Milano.
- Torre E. M., 2014, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma.
- Visalberghi A. (eds) 1999, *Rousseau, Emilio*, Piccola biblioteca filosofica Laterza, Roma-Bari.
- Von Glasersfeld E. 1988, *Introduzione al costruttivismo radicale*. In P. Watzlavick (ed.), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano.
- Ward C. 1982, *Towards a poor school*, in M. Braham, (ed.), *Aspects of Education*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Ward C. 1995, *Talking school. Ten lectures by Colin Ward*, Freedom Press, London.
- Watson J. B. 1913, *Psychology as the behaviourist views it*, in *Psychological Review* 20, American Psychological Association, pp.158-177.
- Weyland B. 2017, *Didattica sensoriale: oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini e associati, Milano.
- Woodward W. H. 1897, *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators*. Cambridge University Press, Cambridge.

Costruire nuovi immaginari per gli spazi aperti della scuola come strumento di educazione alla sostenibilità ambientale

Il percorso di progettazione partecipata “Il giardino che vorremmo”

Maria Vittoria Arnetoli

DIDA Dipartimento di Architettura, Università degli Studi di Firenze
maria.vittoria.arnetoli@unifi.it

Irene L'Abate

LDA Laboratorio Didattico Ambientale del Parco mediceo di Pratolino, Città Metropolitana di Firenze
irene.labate@cittametropolitana.fi.it

Matteo Mazzoni

Reparto Carabinieri Biodiversità di Vallombrosa
mazzo.matteo@hotmail.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published with Creative Commons license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13586

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

education for sustainability
participatory design
outdoor education
interdisciplinary approach
soft skills

To face the current polycrisis and build a new human-nature balance, the school becomes a training ground for other knowledge, opening its walls to experiences focused on environmental sustainability and aimed at the systemic, transformative and resilient

Introduzione

La riflessione che da tempo coinvolge la progettazione degli ambienti di apprendimento (OECD, 2017; INDIRE, 2016) guardando secondo nuove prospettive allo spazio esterno dei plessi per lo svolgimento di attività didattiche ed educative, assume nell'attuale condizione di policrisi (Losasso, 2022) e di necessaria ridefinizione del rapporto tra uomo e natura in chiave antropocentrica, un portato valoriale ancora più centrale.

Gli spazi aperti della scuola, da vuoti neutrali, o addirittura indifferenti, rispetto alle funzioni

formative, divengono «struttura collaborante» (Michelucci, 1949) dell'intero organismo urbano, in qualità di vero e proprio strumento di conoscenza che, superando il proprio confine, si rivolge al contesto sociale circostante.

La ri-definizione dei cortili e dei giardini scolastici come di-

thinking skills of future citizens. The restrictions caused by the COVID-19 pandemic have further highlighted the importance of the community's relationship with green spaces in terms of mental and physical health and quality of living. The article presents a participatory design experience, developed by the authors with an interdisciplinary approach, that has involved the "G. Galilei" High School students in Florence in the re-design of the schoolyard, exploring the themes of Outdoor education. The initiative belongs to the project "Sustainable School Communities" coordinated by the Environmental Didactic Laboratory of the Medici Park of Pratolino (Metropolitan City of Florence) in agreement with the UNESCO Centre of Florence.

spositivi spaziali collaboranti al processo di formazione, richiede alle discipline del progetto di mettere a punto codici interpretativi allineati con le recenti evoluzioni del rapporto tra *space and learning*, le quali mettono in discussione l'entità fisica dell'aula tradizionale fino a farle assumere lo stato liquido dei *learning landscapes* (Hertzberger, 2008).

In questo panorama, la co-progettazione insieme agli studenti degli spazi aperti della scuola costituisce una pratica sperimentale e una sfi-

da per entrambi le dimensioni coinvolte: l'educazione ambientale e la progettazione partecipata.

Nell'attività progettuale gli studenti assumono il duplice ruolo di utenti e ideatori degli spazi da loro stessi fruiti nell'esperienza scolastica; questo permette loro di sviluppare la propria "capacità di creazione" (Paba e Pecoriello, 2005) applicandola sullo spazio esterno, con l'obiettivo di trasformarlo da sfondo passivo a utile supporto per le attività didattiche svolte. Coinvolgere gli studenti permette di integrare la loro prospettiva nella revisione del "contenitore-scuola", dunque sia nella definizione degli indirizzi progettuali per i futuri spazi didattici che nel ripensamento delle strutture esistenti.

La comunità scolastica stessa viene così incoraggiata ad operare nella scuola come in un "piccolo cantiere", parte di quel sistema di cantieri costituente la città stessa (Paba, 1998).

Nella normalità post-pandemica, la ricerca di nuove relazioni con gli elementi naturali spinge a riconsiderare sia le modalità di apprendimento che i contenuti affrontati, interrogandosi sull'idea stessa di "spazio-aula", nel suo carattere sia spaziale-funzionale che simbolico-valoriale.

La complessità e la multidimensionalità della questione ambientale (comprendente i temi

del cambiamento climatico, della biodiversità, dell'energia, dei rifiuti, etc.) viene declinata rispetto ad un ambito appartenente alla vita quotidiana degli studenti: gli spazi aperti del plesso scolastico.

Il loro ripensamento si fa opportunità per mettere in pratica i paradigmi della sostenibilità adottando uno sguardo proattivo e, auspicabilmente, costruttivo.

La proiezione di attività ed esperienze al di fuori dell'aula tradizionalmente intesa all'interno di spazi aperti belli, sostenibile ed inclusivi, richiamando i tre principi cardine del New European Bauhaus, permette di rendere lo spazio stesso un veicolo pedagogico, in un processo di conoscenza della natura che porta al suo rispetto e alla maturazione di responsabilità verso le proprie scelte e azioni e di consapevolezza sui loro impatti.

La riflessione progettuale si focalizza su un nuovo rapporto simbiotico tra interno ed esterno: l'aula si estende al di fuori dell'edificio, invadendo gli spazi aperti e risignificandoli come luogo dal valore didattico, educativo e formativo.

Quanto riportato relativamente alle linee di indagine sull'architettura scolastica in corso di evoluzione, trova uno stretto legame con i paradigmi dell'*Outdoor education*, giovane disciplina che in maniera trasversale e organica coinvolge aspetti sia progettuale che educativi.

L'*Outdoor Education* sperimenta una concezione diversa di fare didattica a scuola e non solo. La semplice trasposizione delle attività educati-

ve in ambiente esterno viene superata in una visione integrata dello stare negli spazi aperti, incamerando e rielaborando i principi di due diversi approcci: l'*Outdoor Learning* e l'*Outdoor Adventure* (Bortolotti, 2019; Mancini, 2020).

Il primo riguarda gli aspetti delle pratiche didattiche formali, perlopiù svolte all'interno dell'ambito scolastico, all'interno del quale il giardino rappresenta sicuramente un ambiente adatto a tali attività, quando ben progettato e mantenuto. Ad oggi purtroppo questa non è la prassi: molto spesso i giardini vengono considerati uno spazio di risulta destinato esclusivamente alle attività ricreative o sportive.

Il secondo comprende invece le attività educative non formali e, come suggerisce il nome, viene svolto in condizioni di grande coinvolgimento emotivo degli studenti, come escursioni, campeggi, attività nautiche. Queste esperienze hanno lo scopo di fornire agli studenti degli esempi di messa in pratica dei principi teorici affrontati in ambiti formali.

In Italia, tra le istituzioni che si sono interessate alle tematiche dell'*Outdoor Education*, citiamo l'INDIRE-Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, che nel 2021 ha pubblicato, all'interno del suo progetto Avanguardie Educative, le "Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor Education". Questo documento, oltre a riportare una approfondita ricerca sul tema, testimonia tre buone pratiche sviluppate nelle scuole "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR), "Giovanni XXIII" di



Diagramma sulla visione degli spazi aperti scolastici secondo l'*Outdoor education*

Fonte: autori
Fig. 1

Acireale (CT) e nell'Istituto n.12 di Bologna. Mentre, tra gli enti pubblici che hanno già integrato i principi dell'*Outdoor Education* all'interno dei propri programmi, è necessario citare la Regione Emilia-Romagna che nel report "Spazio all'educazione: linee guida per le scuole della regione Emilia-Romagna" include per la prima volta la natura tra i parametri valutativi adottati.

Si viene pertanto a delineare una traiettoria di studio e progetto che indaga le potenzialità degli spazi aperti scolastici nel favorire la conoscenza della natura, la protezione della biodiversità e l'interazione intergenerazionale (fig. 1), tramite l'inclusione di aule all'aperto, giardini di specie native, *rain garden*, dispositivi per la raccolta dell'acqua piovana, attrezzature per giochi tradizionali, orti, sentieri, alberi, giochi d'acqua (Derr & Rigolon, 2017; Dessi & Piazza, 2020).

L'*Outdoor Education* non intende dunque sostituirsi all'educazione scolastica tradizionale ma, piuttosto, innovarla con pratiche ad essa complementari, mirando a renderla più efficace tramite l'esperienza, la lentezza e la leggerezza come qualità didattiche necessarie (Zavalloni, 2008).

Ad oggi sottoutilizzati o addirittura in stato di abbandono, gli spazi esterni costituiscono un patrimonio pubblico già in dotazione di tutte le scuole di ogni ordine e grado, potenzialmente traducibile in luoghi che, quotidianamente, apportano benefici a studenti, insegnanti e, in generale, a tutti gli abitanti come ambienti di benessere pedagogico (Farnè et al., 2018); mentre, in condizione emergenziale, rappresentano una riserva di resilienza valida nei confronti sia di condizioni pandemiche sia di eventi climati-

ci estremi, come isola di calore, onda di calore e piogge torrenziali.

Caso studio emblematico di questa duplice valenza, ordinaria ed extra-ordinaria, degli spazi aperti scolastici è il progetto *OASIS - School yards: Openness, Adaptation, Sensitisation, Innovation and Social ties* sviluppato a Parigi (UIA, 2021).

Intesi come servizio collettivo, gli spazi esterni della scuola trovano ancora più forza nel modello della “città dei quindici minuti”, di rinnovato interesse a seguito della pandemia da COVID-19 (C40, 2020).

A partire dal quadro delineato, l'articolo espone il percorso laboratoriale, strutturato e sviluppato dagli autori nel periodo Febbraio - Maggio 2021, che ha coinvolto gli studenti del Liceo Scienze Umane G. Galilei di Firenze nella (ri)progettazione partecipata degli spazi aperti della scuola, al fine di migliorarne i caratteri di fruibilità, vivibilità e attrattività. Il percorso si è sviluppato attraverso incontri a distanza e in presenza, impiegando sia strumenti digitali che pratiche di coinvolgimento tradizionali.

Il laboratorio ha riguardato l'assetto attuale del plesso scolastico, soggetto tuttavia ad un futuro intervento di demolizione e ricostruzione. Questo rende gli esiti del processo ancora più interessanti, in quanto potenziali germogli “dal basso” da implementare e recepire nel nuovo plesso.

L'esperienza esposta nel presente articolo acquisisce caratteri di originalità innanzitutto per

il grado scolastico coinvolto, costituendo una delle poche iniziative sviluppate in una scuola secondaria superiore, per il carattere interdisciplinare del gruppo che ha guidato il percorso e, infine, per l'aver introiettato nell'immaginario proposto agli studenti le innovative istanze dell'*Outdoor education*.

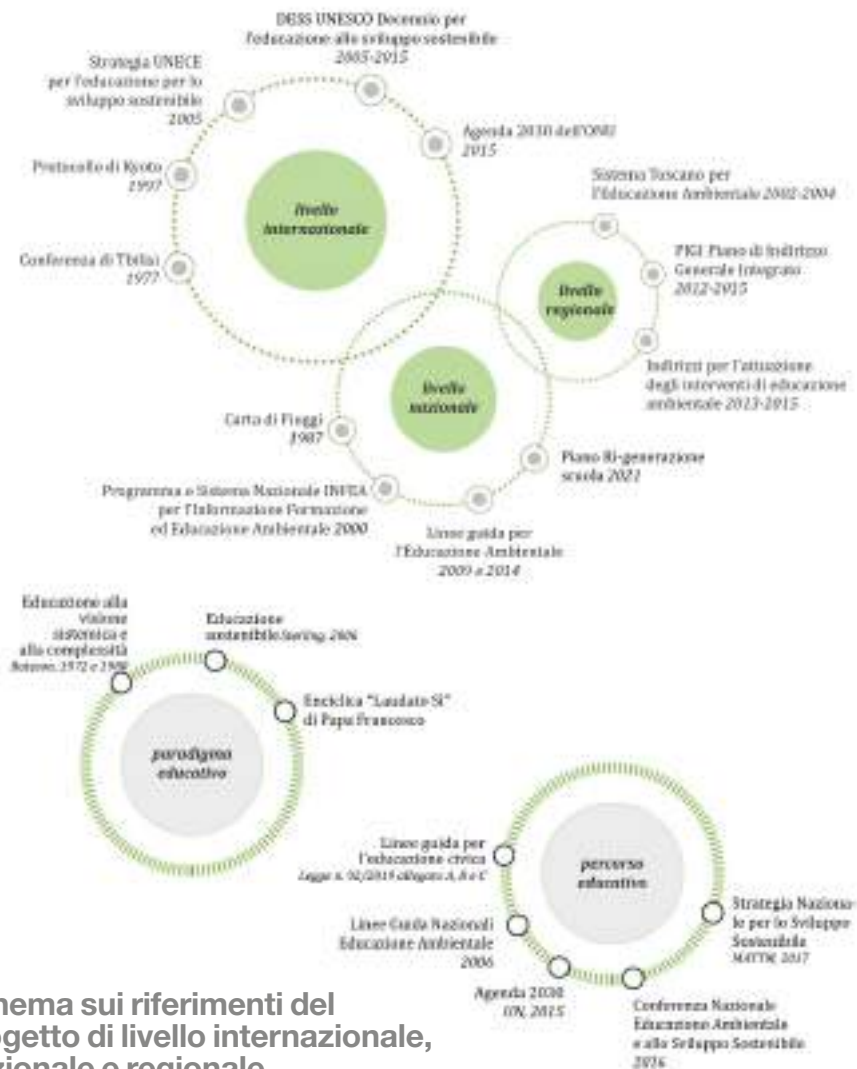
La sfida che sottende al caso descritto è rendere il giardino scolastico un laboratorio per innovativi metodi e approcci pedagogici, finalizzati a seminare e rafforzare negli studenti competenze trasversali legate alla sostenibilità ambientale e alla transizione ecologica in corso, ponendo al centro il paesaggio didattico nella sua interezza.

Il ruolo delle comunità scolastiche per un futuro sostenibile

L'attività descritta si colloca nell'ambito del progetto “CSS - Comunità Scolastiche Sostenibili - Un percorso di partecipazione rivolto alle scuole secondarie di II grado della Città Metropolitana di Firenze”, ideato, promosso e coordinato dalla Città Metropolitana di Firenze, prima Provincia, attraverso il Laboratorio Didattico Ambientale (LDA) che ha sede all'interno del Parco Mediceo di Villa Demidoff, situata in Località Pradolino nel Comune di Vaglia.

Il progetto CSS recepisce le attuali evoluzioni del panorama internazionale, nazionale e regionale sull'EAS - Educazione Ambientale Sostenibile (L'Abate, 2019) (fig. 2).

Nel suo percorso, avviato nel 2004 (Città Metropolitana di Firenze, 2016), il progetto CSS ha

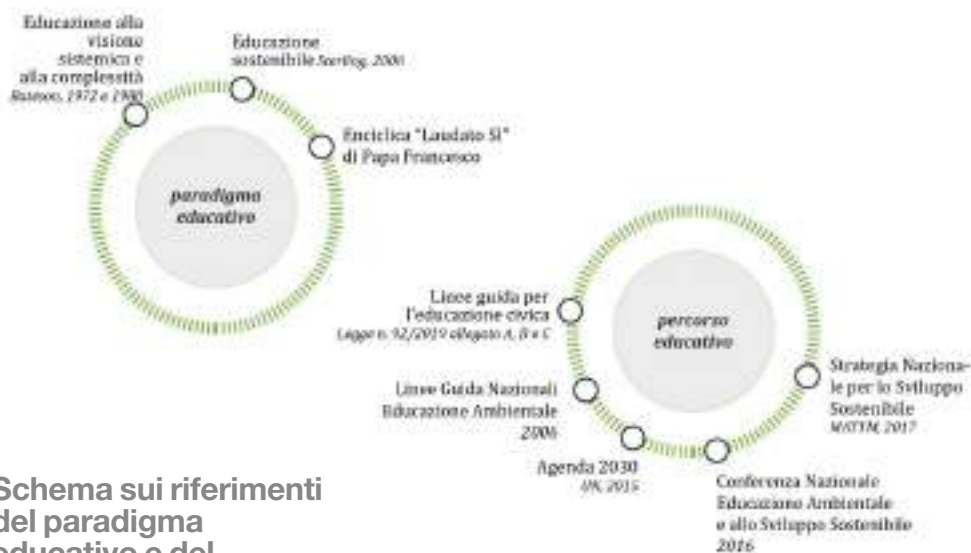


Schema sui riferimenti del progetto di livello internazionale, nazionale e regionale

Fonte: autori
Fig. 2

coinvolto circa 20 scuole superiori del territorio metropolitano fiorentino (Firenze, Empoli, Borgo S. Lorenzo, Pontassieve, Figline Valdarno). Il lavoro svolto in questi anni risulta allineato con gli obiettivi e gli assi strategici della transizione ecologica delle scuole definiti dal Ministero dell'Istruzione (MI, 2022).

Il progetto educativo messo a punto trova la sua matrice fondativa nel paradigma educativo (riferimenti epistemologici, valoriali e metodologici) e nel percorso educativo (articolazione delle fasi, attività scelte e contesti approntati), definiti in coerenza con i principi dei documenti riportati in figura 3.



Schema sui riferimenti del paradigma educativo e del percorso educativo

Fonte: autori

Fig. 3

Il paradigma educativo a cui il progetto CSS fa riferimento è quello dell'educazione sostenibile (Bateson 1972 e 1980; Sterling 2006), basata su pratiche non trasmissive ma di carattere trasformativo, costruttivo e partecipativo che, inserendosi in una visione ecologica e sistemica, trovano le proprie radici in valori essenziali quali l'apprendimento attraverso esperienze di vita, la conoscenza integrata e l'assunzione di responsabilità verso sé stessi e gli altri.

Le esperienze promosse dalla rete CSS hanno quindi come obiettivo lo sviluppo di competenze fondamentali per la sostenibilità, come quelle esposte nel report "Learning for the future" (UNECE, 2005 e 2012; Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, 2017) e in ulteriori documenti elaborati dal framework "A Rounder Sense of Purpose: educational competence for Su-

stainable Development" e dalla IASS - Italian Association for Sustainability Science, tra cui fondamentali sono: la competenza di pensiero sistemico, la competenza di previsione, la competenza normativa, la competenza strategica, la competenza collaborativa, la competenza di pensiero critico, la competenza di auto-consapevolezza e la competenza di *problem-solving* integrato.

La definizione delle fasi del *percorso educativo* e delle attività da proporre è stata orientata rispetto alle seguenti dimensioni dell'apprendimento (UNESCO et al., 2017) tra loro complementari:

- apprendimento cognitivo: il discente è consapevole che l'attuale cambiamento climatico è un fenomeno antropogenico; il discente sa quali attività umane - a livello globale, na-

zionale, locale e individuale - contribuiscono al cambiamento climatico;

- apprendimento socio-emotivo: il discente è in grado di capire il proprio impatto personale sul clima, da una prospettiva locale ad una globale;
- apprendimento comportamentale: il discente è in grado di valutare se le proprie attività sono rispettose del clima e, in caso negativo, riesaminarle; il discente è capace di partecipare alle decisioni prese per la propria comunità; il discente è in grado di partecipare alla creazione di una comunità inclusiva, sicura, resiliente e sostenibile.

Le fasi del percorso educativo rappresentano il filo conduttore del progetto CSS:

1. partiamo: coinvolgimento partecipativo dei ragazzi e costruzione di una mappa concettuale sul progetto in oggetto;
2. documentiamoci: approfondimento della tematica identificata attraverso lavori di gruppo in autonomia, interventi di esperti, uscite didattiche;
3. indaghiamo: realizzazione di indagini nell'ambito della comunità scolastica e della struttura della scuola;
4. condividiamo e agiamo: condivisione delle informazioni acquisite e definizione di una (o più) buona pratica per la sostenibilità della scuola;
5. coinvolgiamo la comunità scolastica: coinvolgimento dei compagni attraverso una "giornata ecologica", momenti di sensibilizzazione

nelle varie classi o realizzazione di pannelli informativi;

6. confrontiamoci tra studenti di varie scuole: evento di fine progetto di confronto tra gli studenti (ciascuna scuola organizza un breve laboratorio o un video o un gioco per coinvolgere gli altri studenti nella tematica affrontata).

Il percorso educativo definisce e applica una metodologia di apprendimento elastica e adattabile rispetto agli interessi degli studenti e ai programmi educativi portati avanti dai docenti rispetto alle competenze trasversali e professionali da acquisire nell'ambito annuale o pluriennale. L'impianto metodologico adottato promuove l'interazione tra studenti, docenti e attori esterni alla classe, come esperti, familiari e abitanti, costituendo un modello aperto e replicabile rispetto ad altre realtà scolastiche.

Nel progetto educativo viene inoltre tenuto conto sia dell'importanza della flessibilità individuale degli educatori, intesa come capacità di modificarsi nel proprio agire educativo, che di una più generale "riprogettazione strutturale" della scuola, promotrice di trasformazioni profonde in coerenza con i criteri di qualità che a livello internazionale (Breiting et al., 2005), nazionale (Piano Rigenerazione Scuola 2022) e regionale (Regione Toscana e Arpat, 2005) affrontano le molteplici crisi di questo momento (sanitaria, ecologica, umanitaria, sociale, economica). L'obiettivo del progetto che andremo a descrivere in questo articolo riguarda proprio quest'ultimo aspetto.

Il percorso di co-progettazione “Il giardino che vorremmo” all’IIS G. Galileo di Firenze

Il laboratorio educativo in oggetto ha coinvolto le classi 4AL e 5AL del Liceo delle Scienze Umane G. Galilei di Firenze nell’ambito di un PCTO - Percorso per le Competenze Trasversali e l’Orientamento.

Costituiscono premesse fondamentali per la preparazione di un “terreno fertile” su cui innestare l’attività di co-progettazione esposta, i laboratori educativi a cui gli studenti coinvolti hanno partecipato negli anni precedenti, sviluppando competenze di partecipazione responsabile verso l’ambiente:

- “Come immagini la città del futuro” (Novembre - Dicembre 2019), laboratorio svolto presso il LDA di Villa Demidoff nell’ambito della settimana promossa dal CNESA-UNESCO - Comitato Nazionale UNESCO per l’Educazione alla Sostenibilità durante il quale i ragazzi sono stati chiamati ad esprimersi su 4 tematiche per ripensare la città in modo più sostenibile (efficienza energetica, infrastrutture verdi, mobilità dolce, orti urbani);
- “Riprendiamoci il verde” (a.s. 2019/2020), progetto nato durante le attività di service learning che hanno permesso agli studenti di individuare un problema all’interno della scuola, il sottoutilizzo del giardino scolastico, e studiare un metodo per risolverlo;
- “Ti faccio a Fiori” (estate 2020), progetto per la realizzazione di un vaso domotico tenutosi durante un campus estivo sulla sostenibilità;

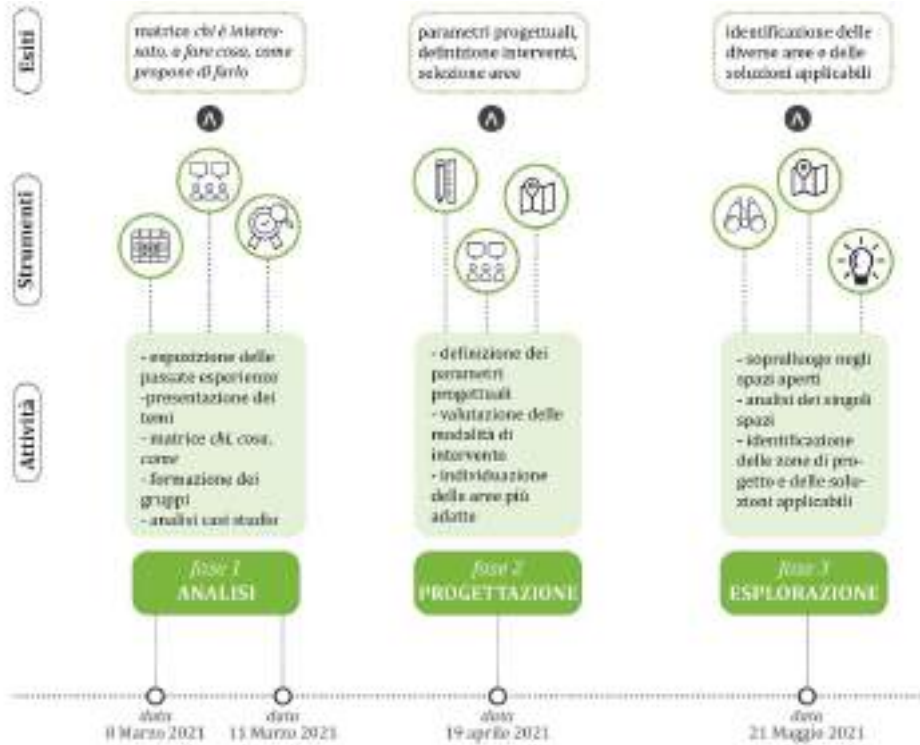
- “La Scuola che vorremmo” (Novembre - Dicembre 2020), laboratorio svolto a distanza in collaborazione con il DIDA - Dipartimento di Architettura dell’Università degli Studi di Firenze nell’ambito della settimana promossa dal CNESA-UNESCO;

- “I piccoli tronchi” (in corso), iniziativa promossa da studenti e insegnanti che ha visto la realizzazione di sedute ricavate dai tronchi degli alberi abbattuti nel cortile e disposte in cerchio nel prato con una lavagna sul muro di confine della scuola per svolgere attività all’aperto.

Il percorso “Il giardino che vorremmo” è stato coordinato dal LDA di Pratolino in collaborazione con il DIDA - Dipartimento di Architettura dell’Università degli Studi di Firenze, i Carabinieri Forestali - Nucleo Biodiversità di Vallombrosa e con educatori della Cooperativa META.

Un elemento di forza del progetto è certamente l’integrazione interdisciplinare e intersettoriale tra la molteplicità di soggetti, e dunque competenze, coinvolti: Progettazione Urbana, Architettura del Paesaggio, Educazione Civica e Ambientale e Scienze Naturali. Inoltre, si è guardato alla scuola oggetto di studio secondo un approccio interscalare, indagandone le relazioni con il contesto urbano, le unità spaziali del cortile fino agli elementi di arredo. L’interazione tra le differenti posture in campo ha permesso di adottare una visione olistica, arricchita dalla prospettiva *bottom-up* degli studenti.

Obiettivo principale è stato stimolare la partecipazione attiva dei ragazzi, con particolare riferi-



Sviluppo del percorso di co-progettazione

Fonte: autori

Fig. 4

mento all'individuazione di strategie e azioni finalizzate a mettere in atto "buone pratiche per la sostenibilità" coinvolgendo nella loro attuazione l'intera comunità scolastica.

Il percorso educativo ha rappresentato una vera e propria palestra di cittadinanza per gli studenti coinvolti, trovando un primo esito in una proposta che raccoglie riflessioni e spunti progettuali per il miglioramento degli spazi verdi della scuola attraverso la realizzazione di: un orto aromatico e un'aula all'aperto.

Le fasi del percorso

A partire dalla struttura dei percorsi educativi promossi dal progetto CSS sopradescritta, il laboratorio è stato riformulato a causa delle restrizioni dovute alla pandemia da COVID-19, che hanno comportato l'espletamento delle prime attività a distanza per poi concludersi in un incontro in presenza, secondo le seguenti tre macro-fasi (fig. 4): analisi, progettazione, esplorazione.

	ORTO SCOLASTICO	AULA ALL'APERTO
CHI è interessato	Chiara, Camilla, Noemi, Giulia, Cosimo, Sofia, Alessandro, Alice, Lavinia, Martina, Cristiana, Giulia, Adele	Jacopo, Alessandro, Carlotta, Federica, Sofia, Beatrice, Sara, Cristina
A fare COSA	<ul style="list-style-type: none"> • stare a contatto con la natura e conoscerla meglio • rilassarsi e fare attività ricreative • vivere il verde come "salvo di sbigo" • socializzare • impararsi in maniera responsabile tra ragazzi di classi diverse • conoscersi meglio • svolgere laboratori scolastici e pomeridiani 	<ul style="list-style-type: none"> • valorizzare gli spazi esterni come aule di alfabetto • svolgere lezioni all'aperto sia nello spazio esterno della scuola sia con uscita nel territorio • introdurre lo studio di tematiche attuali che imparano sull'ambiente (ad es. l'inquinamento del mare) • lavorare a contatto col verde • ridurre il consumo di elettricità • superare il problema del COVID • fare lezioni meno frontali e più interattive, ilbotto o lezioni di attualità o di educazione critica • ampliare lo spazio aperto, in parte utilizzando il campo di calcio e aggiungendo panchine e sedute • beneficiare del contatto con la natura
COME proporre di farlo	<ul style="list-style-type: none"> • rendere il cortile accessibile a tutti • introdurre dei percorsi e delle cassette-coltatori per la coltivazione • ingrandire lo spazio destinato all'orto • utilizzare fondo cassa per acquistare semi, vasi e concimi • confrontarsi con il corpo docente sui temi del progetto • coinvolgere tutte le classi o costituire gruppi di cura dell'orto • essere supportati dall'esperienza di esperti di giardinaggio o dei nonni • coinvolgere più classi 	<ul style="list-style-type: none"> • cercare i punti più adatti partendo dallo spazio esterno alla scuola • svolgere delle ricerche e degli approfondimenti a gruppi su temi specifici • stare in un posto attrezzato per accogliere tutti • cercare di coinvolgere i professori nell'iniziativa • rendere più conosciuta questa possibilità • coinvolgere tutte le classi per il buon andamento degli incontri all'aperto

Tabella con i due temi progettuali e la struttura *chi, cosa, come*

Fonte: autori

Fig. 5

fase 1 | Analisi

Il processo ha preso avvio con l'esposizione dei laboratori, sopra richiamati, a cui gli studenti hanno preso parte negli anni precedenti, così da ripercorrerne attività ed esiti.

Sono stati in seguito presentati i due temi-progettuali da approfondire e, rispetto a questi, gli studenti hanno espresso le loro preferenze attraverso una matrice (fig. 5) da com-

pilare composta dai campi: chi è interessato, a fare cosa, come proporre di farlo.

I temi proposti sono stati analizzati secondo tre livelli di lettura e approfondimento:

- Livello umano dello stare insieme: quali accorgimenti progettuali per garantire la fruizione degli spazi da parte di tutti e per favorire la socializzazione?



A.L.A.S. Area Laboratoriali di Sensorialità

progettato Giovanni Panagali
 sede Istituto Mazzoniotti, Roma
 anno 2019
 ciclo scolastico scuola dell'infanzia e dal primo ciclo della scuola primaria



DAF - Didattica Anche Fuori

progettato Mao Furlan e realizzati dall'Oriente Spazio Arredo
 sede Scuola di Salsocchie, Ponte a Marone e San Pietro a Vico, Lucca
 anno 2020
 ciclo scolastico scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado



"aula a cielo aperto"

progettato Giovanni Panagali
 sede Scuola Secondaria I grado di Roma, Fermeo
 anno 2017
 ciclo scolastico scuola secondaria di primo grado

Casi studio analizzati

Fonte: autori
 Fig. 6

- Livello tecnico della progettazione: quali modalità realizzative? quali materiali per gli arredi e le strutture?
- Livello organizzativo: tematiche trasversali per la diffusione e la realizzazione delle attività.

Sulla base degli interessi raccolti sono stati formati quattro gruppi di lavoro relativamente a: orto scolastico, aula all'aperto, coinvolgimento della scuola (altri insegnanti e dirigente) e di soggetti esterni (nonni, esperti) e realizzabilità delle attività di *Outdoor education*.

Gli studi preparatori hanno previsto anche l'approfondimento di alcuni esempi virtuosi, già realizzati nel panorama nazionale rispetto a cicli scolastici di diverso grado, nei quali gli spazi aperti scolastici sono stati attrezzati come aule all'aperto (fig. 6). I riferimenti sono stati un utile

approfondimento per comprendere i fattori caratteristici di questo innovativo spazio scolastico, in cui pareti, banchi, cattedra e lavagna vengono ritrovati negli elementi naturali e reinterpretati secondo un modello educativo maggiormente interattivo e inclusivo.

fase 2 | Progettazione

Durante i confronti sono stati individuati dei parametri progettuali secondo i quali orientare la proposta, tra questi da evidenziare sono:

- accessibilità a tutte le categorie di utenze secondo l'approccio dell'Universal design;
- smontabilità e trasportabilità degli arredi che potrebbero essere spostati durante l'anno scolastico o riutilizzati in futuro;
- sostenibilità ambientale nella scelta dei materiali impiegati, preferibilmente provenienti

da circuiti circolari di riciclo e riuso, e nella gestione della risorsa idrica attraverso il recupero dell'acqua piovana per l'irrigazione.

Sono state valutate diverse modalità di intervento, differenziate sia per i costi che per la possibilità di coinvolgere gli studenti nella realizzazione del progetto: acquisto di elementi e strutture già disponibili sul mercato (ad es. gazebo dotati di sedute e tavoli) oppure laboratori di autocostruzione nei quali impiegare materiali di scarto attraverso azioni di riuso e riciclo.

Su una mappa (fig. 7) sono stati individuati i punti del giardino scolastico ritenuti migliori per l'installazione dell'orto scolastico e dell'aula all'aperto, sulla quale sono stati raccolti anche alcuni disegni (fig. 7).

FOCUS: la co-progettazione dell'aula all'aperto

L'esperienza precedentemente citata dei "piccoli tronchi" è servita agli studenti per innescare un processo di riappropriazione delle aree verdi e per esplorarne usi alternativi e inediti. Gli studenti che hanno sperimentato questa piccola e rudimentale aula all'aperto ne hanno evidenziato i vantaggi in termini di attenzione, coinvolgimento e benessere psico-fisico.

La riflessione progettuale ha preso avvio tramite le seguenti domande:

- di quali elementi è composta l'aula all'aperto?
- di quali materiali è fatta l'aula all'aperto?
- dove vorresti che l'aula all'aperto fosse collocata all'interno della scuola attuale?

Date le restrizioni pandemiche, sono stati impiegati strumenti digitali per lo svolgimento dell'attività laboratoriale: una lavagna virtuale (fig. 7) ha costituito il supporto immateriale per la raccolta di idee e suggestioni progettuali.

Come graficizzato nella figura 8, sono state individuate le attività che potrebbero essere svolte in questo nuovo spazio-aula, i benefici apportati a studenti e insegnanti e gli elementi di cui è costituito.

fase 3 | Esplorazione

Durante l'ultimo incontro con i ragazzi, svoltosi in presenza nel giardino scolastico, è stato possibile effettuare un sopralluogo e analizzare gli spazi distinguendoli per ampiezza delle superfici, esposizione al sole, componente vegetale e accessibilità.

Sono state così identificate quattro zone (fig. 9) rispetto alle quali gli studenti hanno individuato molteplici attività didattiche e/o ricreative, sulla base anche di quanto emerso durante gli incontri a distanza:

- Zona 1 erbe aromatiche. Al momento questa area del giardino si presenta come uno spazio vuoto e degradato, al quale gli studenti non hanno accesso perché nascosto. Gli studenti hanno pensato di decorarlo con dei murali, per contrastare tale abbandono, coinvolgendo un istituto d'arte, e di re-inserire delle piante rampicanti su una porzione di muro che già le aveva accolte in passato. L'ambiente soleggiato e spazioso permette anche l'ag-



Lavagna virtuale con disegni, appunti, mappa

Fonte: schermate della lavagna virtuale utilizzata durante gli incontri autori

Fig. 7

giunta di arredi da esterno per la realizzazione di un piccolo spazio laboratoriale. Tavolini e sedute possono essere realizzati dagli studenti stessi utilizzando materiali di recupero;

- Zona 2 passerella. Questo è lo spazio adibito ad aula all'aperto attraverso i piccoli tronchi sopradescritti. L'utilizzo di questa aula, seppur nella sua semplicità, permette agli studenti di vivere in modo diverso la quotidianità scolastica e agli insegnanti di modulare lezioni che valorizzino la disposizione in cerchio delle sedute. Le chiome sempreverdi degli alberi intorno all'aula permettono il suo utilizzo

anche nelle giornate primaverili ed estive, ma sarebbe preferibile avere anche una copertura leggera, ad esempio in tessuto, fissa o temporanea;

- Zona 3 arredi in legno. In quanto principale accesso, questa zona viene già utilizzata come spazio di accoglienza e ritrovo per gli studenti, ma l'orientamento delle panchine verso la parete della scuola non favorisce la socializzazione. È dunque necessario ripensare alle sedute, posizionandole in maniera circolare così che possa funzionare sia come area di incontro informale che come aula all'aperto. La sua



Attività, benefici ed elementi costituenti l'aula all'aperto

Fonte: autori

Fig. 8

favorevole esposizione alla luce solare ne permette l'uso durante tutto l'anno. Anche qui, tavoli e sedute possono essere realizzati dagli studenti;

- Zona 4 erbario. Come la Zona 1, anche quest'area del giardino viene percepita dagli studenti come un vuoto. La sua naturale esposizione alla luce solare la predispone ad un uso di tipo naturalistico con l'installazione di arredi per la messa a dimora di specie vegetali non necessariamente ortive, ma anche di origine più campestre o forestale così da realizzare giardini ecologici come, ad esempio, un giardino delle farfalle. La sua vicinanza ad un terreno agricolo può inoltre favorire l'accoglienza di numerosi insetti e piccoli volatili, per questo sarebbe opportuna l'installazione di casette per gli uccelli e bugs-hotel. La sua manutenzione durante il periodo invernale sarà affidata agli studenti stessi, magari organizzati in collettivi, e durante i mesi estivi ad as-

sociazioni di volontariato o all'amministrazione pubblica così da rafforzare i patti di comunità tra la scuola e il territorio circostante. La vicina tettoia potrebbe essere utilizzata per raccogliere l'acqua piovana in delle cisterne in modo da riutilizzarla per l'irrigazione del verde scolastico.

Conclusioni

La visione interdisciplinare e intersettoriale che informa i processi educativi promossi dal Laboratorio Didattico Ambientale nel progetto "Comunità Scolastiche Sostenibili" costituisce una buona pratica di sostenibilità ambientale e sociale, capace di tradurre tematiche di carattere globale in questioni locali vicine agli studenti giungendo, tramite l'individuazione di azioni possibili e soluzioni realizzabili, ad esiti tangibili. Il progetto CSS si è sviluppato negli anni seguendo una traiettoria di ricerca-azione che ha fatto emergere e consolidare delle doman-



1

descrizione: questa area del giardino si presenta come uno spazio vuoto e degradato, al quale gli studenti non hanno accesso perché munito.
strategie e soluzioni: decorarlo con dei murales, coinvolgendo un istituto d'arte; re-inserire le piante rampicanti; creare arredi realizzati con materiali riciclati per ottenere un piccolo spazio laboratoriale.

2

descrizione: in questo spazio sono collocati i piccoli tronchi, il loro utilizzo ha permesso di svolgere attività all'aperto valorizzando la disposizione in cerchio delle sedute.
strategie e soluzioni: inserimento di una copertura leggera, ad esempio in tessuto, fissa o temporanea per creare della zona d'ombra insieme alle chiome sempreverdi degli alberi, permettono l'utilizzo dell'area anche nel periodo estivo.

3

descrizione: zona di principale accesso e già attualmente di accoglienza e ritrovo, l'orientamento delle parchine verso la parete della scuola non favorisce la socializzazione.
strategie e soluzioni: ripensare le sedute, posizionandole in maniera circolare; la favorevole esposizione e alla luce solare di quest'area ne permette l'uso durante tutto l'anno; tavolini e sedute possono essere realizzati dagli studenti stessi utilizzando materiali di recupero.

4

descrizione: come la Zona 1, anche quest'area del giardino viene percepita dagli studenti come un vuoto.
strategie e soluzioni: installazione di caseroni per la messa a dimora di specie vegetali ortive, campestri o forestali per realizzare giardini ecologici accogliendo insetti e piccoli animali; manutenzione affidata agli studenti; tubacca utilizzata per raccogliere l'acqua piovana.



Schema sintetico delle proposte progettuali e foto della giornata in presenza

Fonte: autori
 Fig. 9

de-guida, progressivamente ampliate e ridefinite grazie al contributo di ciascun partecipante (educatori ambientali e alla sostenibilità, insegnanti, studenti, dirigenti, personale ATA, professionisti, giovani ricercatori, esperti, enti pubblici e del terzo settore, associazioni ambientaliste) in una continua riflessione corale:

1. Quali aspetti concreti della strategia dell'Agenda 2030 possono essere affrontati nelle scuole secondarie di II grado?
2. Sentirsi comunità a scuola: chi, come e perché?
3. Come recepire la nuova energia risvegliata dai movimenti di giovani attivisti?
4. Come stimolare nei ragazzi una mentalità sistemica capace di tener conto della complessità dei fattori in campo e di fare ipotesi per sperimentare soluzioni?
5. Quali azioni concrete/buone pratiche per la sostenibilità possono essere messe in atto in ambito scolastico e come monitorarle e mantenerle?

Il progetto educativo "Il giardino che vorremmo" ha arricchito la riflessione che verte sulle domande-guida con elementi originali di progetto, ricerca e azione.

Con riferimento all'obiettivo 11 "Comunità e Città Sostenibili" dell'Agenda 2030 (UN, 2015), dall'esperienza sviluppata è innanzitutto emersa l'importanza di costruire una comunità scolastica sostenibile per gli aspetti relativi sia alla struttura che ai suoi fruitori.

Percepirsi comunità, in ambito scolastico, non è affatto scontato e semplice, e per di più "comunità sostenibile". Per azioni efficaci è fondamentale instaurare una buona interazione tra gli attori coinvolti a tutti i livelli (dirigente scolastico, docenti, studenti, personale ATA - personale amministrativo, tecnico e ausiliario, gestore o proprietario della struttura) affinché l'organismo-scuola definisca una visione futura organica e condivisa. Relativamente alle strategie utili per sentirsi comunità a scuola adottate nel caso dell'Istituto Galilei di Firenze, i ragazzi si sono sentiti coinvolti in prima persona e quindi responsabili dell'andamento del progetto, inoltre hanno compreso l'importanza di esprimere la propria idea e di lavorare in un ambiente collaborativo, evitando soluzioni superficiali e semplicistiche.

Il laboratorio è stato strutturato e sviluppato in modo tale da valorizzare gli aspetti della sostenibilità ritenuti prioritari dai ragazzi stessi, non proponendo soluzioni "preconfezionate" ma partendo dalla loro percezione della questione specifica e sviluppandola attraverso il linguaggio *peer to peer* e l'identificazione di buone pratiche condivise, anche a partire dai principi-manifesto dei movimenti di giovani attivisti che si impegnano sulle tematiche ambientali.

Questa esperienza ha confermato come sia necessario affrontare problemi "veri" al fine di stimolare nei ragazzi una mentalità sistemica, capace di tener conto della complessità dei fattori in campo e di fare ipotesi per sperimenta-

re soluzioni. In ogni tematica indagata, gli studenti vengono supportati nell'analizzare i fattori e le persone in gioco, sia nella individuazione del problema che nelle ipotesi di soluzione dello stesso. La dotazione da parte dell'istituto di arredi per esterni rappresenta una buona pratica immediatamente realizzabile da mantenere e monitorate nel tempo, utile ad innescare processi di riappropriazione delle aree verdi scolastiche propedeutici al loro ripensamento.

Al fine di valorizzare gli esiti dell'attività progettuale, nel breve termine è condiviso l'intento di coinvolgere gli studenti nella fase di implementazione delle soluzioni ipotizzate organizzando dei laboratori di autocostruzione. Questo costituirebbe un innesco per strutturare un "patto di comunità" tra scuola e soggetti del territorio (quartiere, Comune, Città metropolitana), rappresentando un passo fondamentale nella partecipazione attiva non solo degli studenti ma di tutto il tessuto civile che gravita intorno alla scuola. In una prospettiva temporale più ampia, poiché la scuola coinvolta è oggetto di un intervento di completa trasformazione dell'assetto attuale, è auspicabile che quanto emerso da questa esperienza di co-progettazione, soprattutto in termini di esigenze, desideri e percezioni degli studenti, venga integrato all'interno della proposta progettuale posta a base del futuro intervento.

Il giardino scolastico si trasforma così in una palestra di cittadinanza attiva.

In conclusione, il processo di progettazione partecipata ha contribuito a rendere gli studenti soggetti propositivi e interlocutori creativi rispetto alle scelte future che interessano la scuola e di conseguenza la città come organismo complesso e in continua mutazione. Gli spazi aperti verdi della scuola sono stati indagati come servizi ecosistemici in cui la funzione ecologica convive con una forte valenza estetica, capace di rafforzare le relazioni tra la comunità umana e la natura secondo nuovi immaginari.

Note

Il percorso di progettazione partecipata "Il giardino che vorremmo" è stato organizzato e coordinato dagli autori rispetto alle seguenti affezioni: Irene L'Abate | LDA - Laboratorio Didattico Ambientale del Parco medico di Pratolino, Maria Vittoria Arnetoli | DIDA - Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Firenze, Matteo Mazzoni | Carabinieri Forestali - Nucleo Biodiversità di Vallombrosa.

Prezioso è stato il supporto delle educatrici Simona Del Taglia e Rosa Renzoni della Cooperativa META.

L'attività descritta è stata svolta con le classi 4°AL e 5°AL dell'istituto Galileo Galilei di Firenze seguite dalle docenti Laura Rossi e Silvia Cosimi.

Bibliografia

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Ed. Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1980), *Mente e Natura*, Ed. Adelphi, Milano.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Edizione Angelo Guerini e Associati, Milano.
- Breiting S., Mayer M. e Mogensen F. (2005), "Criteri di qualità per "Scuole per lo Sviluppo Sostenibile". Linee guida per il miglioramento continuo della qualità dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibili", Socrates Comenius Education and Culture e SEED - School Development Through Environmental Education.
- Città Metropolitana di Firenze (2016), *Un percorso di partecipazione rivolto alle scuole secondarie di II grado della Città Metropolitana di Firenze*. Disponibile a: <http://innova.provincia.fi.it/ebook/files/assets/basic-html/page-1.html> (accesso 11/04/2022).
- Derr V.L. and Rigolon A. (2017) Participatory Schoolyard Design for Health and Well-Being: Policies that Support Play in Urban Green Spaces. In: Freeman C., Tranter P., Skelton T. (eds) Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People, vol 12. Springer, Singapore.
- Dessi V. e Piazza A.I. (2020), *La scuola in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*, UNA, Urban NarrAction, Milano.
- Farné R., Bortolotti A. e Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma.
- Hertzberger H. (2008), *Space and Learning: Lessons in Architecture*, 010 Publishers, Rotterdam.
- INDIRE - Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (2016), *Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio"*. Disponibile a: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf (accesso: 27/08/2022).
- INDIRE - Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor Education*.
- L'Abate I. (2019), "Educazione ambientale, cosa è cambiato?". In: *ECO l'educazione sostenibile* n. 4/2019, pp. 61-62.
- Losasso M. (2022), "Crisi interconnesse e complessità del progetto". In: *TECHNE*, vol. 23, pp. 7-9, ISSN 2239-0243.
- Mancini C. (2020), *Educatori esperienziali in Natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*, 78edizioni, Massanzago, Padova.
- MI - Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano RiGenerazione Scuola* CM 934 del 5/4/2022.
- Michelucci G. (1949), "Problemi della città". In: *Esperienza artigiana*, n. 1, pp. 35-37.
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Parigi. Disponibile a: <http://dx.doi.org/9789264277274-en> (accesso: 29/08/2022).
- Paba G. (1998), "I cantieri sociali per la ricostruzione della città". In A. Magnaghi, a cura di, *Il territorio degli abitanti*, Dunod, Milano, pp. 89-106.
- Paba G. e Pecoriello A. L. (2005), *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Masso delle Fate Edizioni, Firenze, 2006.
- Regione Emilia Romagna e Mario Cucinella (2021), *Spazio all'educazione: linee guida per le scuole della regione Emilia-Romagna*.
- Regione Toscana e ARPAT - Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (2005), *Verso un sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata*.
- Sterling S. (2006), *Educazione Sostenibile*, AnimaMundi Edizioni, Lecce.

UNECE - United Nations Economic Commission for Europe
Strategy for Education for Sustainable Development
(2005), *Strategy for education for Sustainable Development*.

UNECE - United Nations Economic Commission for Europe
Strategy for Education for Sustainable Development
(2012), *Learning for the future. Competences in education
for Sustainable Development*.

UN - United Nations (2015), *Sustainable Development
Goals. Agenda 2030*.

UNESCO, Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO,
Centro per l'UNESCO di Torino, ASVIS (2017), *Educazione
agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile-obiettivi di apprendimento*.

Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una
scuola lenta e non violenta*, EMI, Bologna.

Sitografia

<https://www.cittametropolitana.fi.it/parco-mediceo-di-pratolino/laboratorio-didattico-ambientale-di-pratolino/>

https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_en

<https://uia-initiative.eu/en/uia-cities/paris-call3>

https://www.c40knowledgehub.org/s/article/How-to-build-back-better-with-a-15-minute-city?language=en_US

<https://arundersenseofpurpose.eu/>

<http://www.scienzasostenibilita.org/>

Strade scolastiche: pensare la scuola nella città

Chiara Belingardi

LAPEI - Università degli Studi di Firenze
chiara.belingardi@gmail.com

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published

with Creative Commons

license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13597

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

children's city
school roads
enabling spaces
safe routes
community spaces

Introduzione

Via Bixio è la strada dove è ubicata la scuola Di Donato a Roma. La scuola è molto grande (l'edificio contiene un nido, due scuole dell'infanzia – una statale e una comunale – e una primaria) e di conseguenza la strada su cui insistono i cancelli di ingresso e uscita è molto frequentata.

La scuola è conosciuta a Roma per essere la scuola dell'Esquilino, quartiere centrale e multietnico e per avere messo al centro della sua proposta educativa inclusione e integrazione. L'Associazione Genitori Di Donato (AG) è molto attiva nel rione e negli anni ha ottenuto l'accesso ai locali della scuola oltre l'orario scolastico, per utilizzare una parte degli spazi – vuoti dopo

la fine della didattica – per attività sportive, di animazione sociale (tra cui un doposcuola e una ludoteca) e laboratoriali rivolte a differenti fasce d'età: non solo la fascia scolare, ma anche per l'età adulta. L'associazione ha a di-

Via Bixio is the street of the Di Donato school in Rome. The school contains a kindergarten, two preschools and one primary school. Consequently, the via Bixio is crowded because of children and their parents.

Via Bixio's pedestrianization is one of the latest achievements of the Parents Association and the school. The article contributes to the debate on the "city of children" and the school as a community place. Over time, an active school community has conquered the school spaces for community use, then the street, having the entire neighbourhood as its horizon, thanks to relations with the territory. These spaces become enabling devices for the construction of social relations.

sposizione alcuni spazi dedicati al piano seminterrato, considerati inutilizzabili per le attività scolastiche. Inoltre ha accesso parziale a cortile, palestra e teatro.

Il caso è molto conosciuto come uno dei primi esempi di scuola aperta e ha dato vita nel 2020 alla Rete delle Scuole Aperte Partecipate, una rete di scambio e di mutuo aiuto tra diverse associazioni e comitati di genitori nata con l'intento di diffondere la pratica dell'uso degli spazi scolastici come spazi comunitari a livello cittadino e nazionale.

La pedonalizzazione della strada antistante i due cancelli principali della scuola è una delle ultime conquiste dell'Associazione Genitori e dell'istituto scolastico. Tuttavia, come si vedrà, è una conquista tutt'altro che definitiva e pa-

cificata, per quanto simbolica di come l'azione educativa e comunitaria possa eccedere luoghi e tempi dati per fare salti di scala.

L'articolo intende portare un contributo al tema della "città a misura di bambine e bambini" e della scuola come punto di partenza per la creazione di spazi di prossimità a partire dalla pedonalizzazione di via Bixio, avvenuta in via sperimentale nel 2021 con un orizzonte temporale che arriva a giugno 2022. Partendo da una comunità scolastica molto forte e attiva, si è arrivati nel tempo a usare gli spazi della scuola come spazi pubblici comunitari, ad ampliare l'azione dal cortile alla strada, avendo come orizzonte di lungo periodo l'intero quartiere. Entrambi gli spazi (l'edificio scolastico e la strada pedonale) diventano dispositivi abilitanti per la costruzione di relazioni mutualistiche, di accoglienza e animazione sociale, con la differenza che l'edificio scolastico è il luogo privilegiato per le attività dell'Associazione Genitori, mentre la strada pedonale viene utilizzata in maniera trasversale dall'associazio-

ne e da molte altre realtà del quartiere, oltre che da bambini, bambine, famiglie, abitanti e altre persone che qui trovano un punto di sosta particolarmente ventilato d'estate grazie all'orientamento che incanala i venti marini. La rivendicazione dello spazio per il benessere di bambini e bambine (un luogo sicuro per entrata e uscita, uno spazio per il gioco libero) si concretizza in un contesto il cui orizzonte si amplia dall'isolato e dall'infanzia per rivolgersi ad ampio raggio agli e alle abitanti e al quartiere in generale. La prima parte dell'articolo intende dare una cornice a partire dal dibattito italiano sulle scuole come struttura comunitaria e dispositivo strategico e sulle sperimentazioni in corso. La seconda parte dell'articolo illustra il caso della scuola Di Donato, mettendo in risalto l'esperienza della pedonalizzazione della strada, come luogo di incontro tra AG e le altre realtà sociali del rione ed è frutto di un'osservazione partecipante. Le conclusioni intendono proporre alcune riflessioni alla luce del caso descritto, soprattutto a partire dalla pedonalizzazione della strada.

La scuola e il quartiere

Le scuole sono luoghi quotidiani per alcuni abitanti di una città: bambini e bambine le frequentano per diverse ore al giorno, trascorrendovi, in caso di tempo pieno, la maggior parte delle ore di veglia. Le persone che si prendono cura dei bambini e delle bambine in età pre-scolare (asili nido, scuole dell'infanzia), o scolare (primaria), costruiscono almeno una parte delle loro giornata

in modo da assolvere i compiti di accompagnamento – ripresa a orari precisi.

Spesso inserite dentro trame di spazi di vicinato, le scuole fanno parte di quegli "spazi del welfare materiale" (Renzoni, Savoldi, 2019), che possono rappresentare "un patrimonio materiale per l'attivazione di progetti e servizi di carattere innovativo [...] un capitale fondamentale e quotidiano (Barbera et al. 2016), in assenza del quale faticano a darsi iniziative e intraprese sociali." (ibidem).

Progetti innovativi che spaziano dal coinvolgimento della comunità urbana nelle pratiche di educazione ("Learning cities", "città educative", "comunità educanti", "scuole aperte e partecipate" sono solo alcune delle politiche e delle buone pratiche che hanno visto a livello locale o internazionale la partecipazione di abitanti e attori sociali a progetti didattici ed educativi), all'uso sociale degli spazi scolastici al di fuori dell'orario scolastico (ad es: "scuola centro civico" è un progetto di Comune di Torino nato negli ultimi anni). L'innovazione sembra risiedere nell'apertura (simbolica) del cancello scolastico, nel superamento delle barriere che fanno della scuola un mondo a parte, separato dalla città e dal suo tessuto sociale.

In effetti la riflessione sulla città a misura di bambine e bambini, così come quella a proposito dell'utilizzo delle strutture pubbliche come luoghi strategici per un ripensamento multifunzionale dei servizi pubblici e la loro declinazione in chiave contemporanea (riflessioni che hanno

a che fare con il welfare generativo, con il ruolo dello stato e con il concetto – a volte accolto a volte messo a critica – di sussidiarietà), ha posto da tempo il tema della scuola come luogo di educazione e di pratiche sociali oltre che di didattica. La necessità di pensare alla scuola in maniera strategica non come spazio a sé stante, ma come luogo inserito all'interno di un tessuto è stata posta da Lamacchia, Luisi, Mattioli, Pastore, Renzoni e Savoldi nel loro contributo al libro "Ricomporre i Divari" (Lamacchia et al., a cura, 2021): pensare alle scuole e al loro intorno, agli spazi di prossimità, significa metterle al centro della città. Tuttavia "Le istituzioni scolastiche appaiono spesso isolate e introverse nei confronti dello spazio circostante. Gli spazi di soglia sono di bassa qualità e poco funzionali; manca un'integrazione con i contesti urbani, naturali e del paesaggio; le attrezzature e gli spazi scolastici, sebbene utilizzati in orario extrascolastico, di rado sono arte integrante di una rete di attrezzature urbane e ambientale, così come di un progetto formativo che coinvolga il territorio" (Lamacchia et al., 2021: 242). Appare dunque necessario osservare e riflettere sulle opportunità che la scuola rappresenta se inserita all'interno del tessuto fisico (di mobilità, di uso degli spazi) e sociale della città.

Questa opportunità si dispiega particolarmente nei progetti di autonomia di movimento, in cui la scuola diventa epicentro del ridisegno della mobilità del quartiere, ingaggiando la comunità degli abitanti nella cura e nell'"accompagnamen-

to sociale" dei bambini e delle bambine nei loro percorsi quotidiani casa-scuola (Tonucci, Natalini, 2007; Mulato, Riegger, 2013) esperienze che vanno dal più ampio "KM2 educativo", che prevede percorsi a mobilità pedonale estendersi per un chilometro quadrato attorno agli edifici scolastici, fino alla più recente – e meno ambiziosa – istituzione delle "Strade scolastiche", previste dal nuovo codice della strada. Queste ultime prevedono la chiusura alla mobilità veicolare delle strade di accesso agli istituti almeno per l'orario di entrata e uscita degli alunni e degli studenti.

La questione dell'autonomia di movimento di bambine e bambini già dall'età della primaria è stata ampiamente dibattuta a livello internazionale e nazionale¹, mettendone in risalto gli effetti positivi sulla psiche dei bambini e delle bambine e sul traffico automobilistico nei quartieri. Numerose sono state le sperimentazioni a livello internazionale e alcune città, come Pontevedra e Barcellona, in Spagna, si sono spinte a un ripensamento di tutto lo spazio pubblico in favore della mobilità pedonale. In particolare Pontevedra² ha reso pedonale tutto il centro storico, proibito il parcheggio di lunga sosta nella città consolidata (è possibile parcheggiare gratuitamente ovunque ma solo per 15 minuti), reso tutte le strade a senso unico e fissato il limite massimo di velocità a 30 km orari. In questo modo ha liberato un sacco di spazio per la percorrenza pedonale e per le altre funzioni dello spazio pubblico (passeggio, incontro, gioco li-

bero) e reso le sue strade sicure per bambine e bambini. Anche Barcellona lavora verso la priorità pedonale, attraverso l'ampliamento dei marciapiedi e degli spazi senza automobili, attraverso il piano "Barcelona ciutat jugable"³ e il Piano del gioco, che prevedono la progettazione di cortili scolastici, di dispositivi ludici effimeri nello spazio pubblico e, tra le altre cose, la creazione di "Superilles" ovvero di blocchi di 9 isolati con mobilità interna pedonale. L'obiettivo è quello di creare nuovi spazi pubblici di prossimità.

A livello italiano è possibile nominare il caso di Milano, che attraverso interventi di urbanistica tattica sta creando piazze pedonali nel programma "Piazze Aperte". Alcune di queste nuove piazze (come piazza Sicilia) si trovano nelle immediate vicinanze di scuole primarie, che in questo modo sono messe in grado di usare lo spazio pubblico di nuova creazione per le proprie attività.

La creazione di uno spazio pubblico pedonale di fronte alle scuole, attraverso l'applicazione della normativa a proposito delle "Zone Scolastiche"⁴ garantisce inoltre la sicurezza contro possibili incidenti stradali e si è rivelato un dispositivo importante per l'aumento del benessere delle famiglie, anche in funzione della necessità di distanziamento sociale negli affollati momenti di ingresso e uscita. Una sperimentazione analogica, con esito positivo e quindi il passaggio alla pedonalizzazione permanente è stata condotta dal I Municipio in via Puglie⁵. L'articolo ha l'obiettivo, attraverso la descrizione del caso della pe-

donalizzazione di via Bixio, la strada di fronte alla scuola Di Donato a Roma, di dare un contributo al dibattito a partire dalla constatazione che questi spazi sicuri si rivelano abilitanti per il dialogo tra scuola e città.

Dall'associazione genitori alla pedonalizzazione della strada

L'Associazione Genitori Scuola Di Donato è nata nel 2003 da un gruppo di genitori, che si sono fatti carico di ripristinare alcuni locali della scuola posti nel seminterrato, allora inagibili e ingombri, per realizzare "iniziative ludiche, artistiche, culturali, sportive, educative e formative riferibili sia ai ragazzi in età scolare e della scuola materna, sia agli adulti frequentanti la scuola"⁶. L'associazione si è posta da subito in collaborazione con le istituzioni per una "completa ed efficiente gestione della scuola "Di Donato", in orario scolastico ed extrascolastico. Il fine è di rendere la scuola "Di Donato" uno dei principali catalizzatori delle attività giovanili nel quartiere Esquilino e di innalzare il livello di partecipazione e di socializzazione degli adulti intorno alle attività per i ragazzi del quartiere."⁷.

Nel giugno dello stesso anno è stato realizzato il primo Centro Estivo nei mesi di giugno e luglio. Nel 2004 è nato il Polo Intermundia, un luogo (fisico e sociale) che ha l'obiettivo di promuovere progetti educativi interculturali. In contemporanea sono iniziate le attività extrascolastiche: sport (in particolare minibasket), aiuto compiti e ludoteca, laboratori. Le attività sono offerte

a un prezzo molto basso e sono previste anche delle “borse di studio” per permettere la partecipazione anche a bambine e bambini provenienti da famiglie a basso reddito.

Nel 2005 nei pressi della scuola c'è stato un incidente in cui ha perso la vita un bambino di 10 anni: Mark Christian Matibag. Dal 2006 tutti gli anni viene celebrata nel mese di maggio una giornata in sua memoria in cui si chiede “Una città a misura di bambino”. La giornata viene celebrata nel cortile della scuola e nella strada antistante, chiusa al traffico (fino al 2021 solo per quella domenica). La giornata prevede un torneo di Minibasket, un pranzo con piatti etnici e cucinati dal Gruppo di Acquisto Solidale (nato sempre dall'Associazione Genitori) e diverse attività laboratoriali e culturali. Soprattutto è un'occasione per riflettere sulla condizione di vita dei bambini e delle bambine nel rione e nella città in generale. Nell'anno della pandemia anche le attività di AG hanno avuto delle modifiche, incentrandosi sul reperimento e la distribuzione di dispositivi digitali per la DAD e sui beni di prima necessità. Già nell'autunno del 2020 sono riprese le consuete attività extra-scolastiche, nel rispetto dei protocolli anticontagio. Nello stesso periodo ha preso l'avvio il progetto “Scuole Aperte Partecipate In Rete” e le pagine “Territori Educativi”, che raccolgono notizie e materiali per la formalizzazione e la diffusione delle esperienze di scuole aperte⁸.

A settembre 2020 è stato inserito nel Codice della Strada, per la prima volta, il concetto di Zo-

na Scolastica. Questa cornice istituzionale ha permesso nel febbraio/marzo 2021 la pedonalizzazione in via sperimentale fino a dicembre 2021 (prolungata a giugno 2022) del tratto di via Bixio antistante la scuola.

Se da una parte un folto numero di associazioni e cittadini (soprattutto le famiglie dei bambini e delle bambine frequentanti l'edificio) si mostra favorevole alla pedonalizzazione per ragioni di carattere ambientale e per l'aumento di spazi sicuri a disposizione per le attività culturali e sociali rivolte a differenti fasce d'età, il progetto, come spesso accade quando si diminuiscono i parcheggi (soprattutto in quartieri densamente popolati), viene criticato aspramente da altri abitanti del rione. Tra questi in particolare i residenti della via, che lamentano un aumento del traffico delle vie limitrofe e manifestano timori per la propria sicurezza personale, specialmente nelle ore notturne. Questo dissenso si è manifestato attraverso una raccolta firme, alcune foto di denuncia del cattivo uso della strada, soprattutto richiamandosi alla necessità di evitare assembramenti e di distanziamento sociale.

Alcune associazioni del rione e gli abitanti favorevoli alla pedonalizzazione hanno dato vita ad una rete informale “Via Bixio Partecipata”, già dai primi momenti di chiusura al traffico della strada.

L'articolo propone alcune riflessioni e rielaborazioni a partire da quanto osservabile in questo caso, tenendo presente che siamo all'inizio di un processo il cui esito è ancora incerto. I te-

Il manifesto grafico di via Bixio Partecipata

Credits: autore

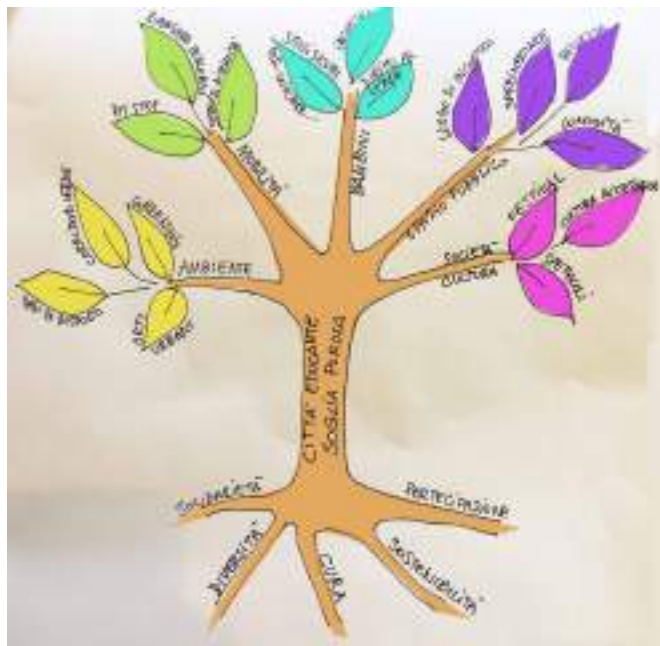
Fig. 1

mi proposti seguono i filoni del “Manifesto per via Bixio partecipata”. Il manifesto è stato scritto nella primavera del 2021 non è stato pubblicato, ma presentato pubblicamente in un’assemblea aperta; la sua presentazione nell’articolo appare utile per far comprendere lo sguardo di ampio respiro che ha animato le persone coinvolte. Dopo i primi mesi di lavoro comune la partecipazione all’animazione della strada è calata, per due fattori principali: l’occupazione di metà della strada per lavori di messa in sicurezza della copertura della scuola superiore che analogamente si affaccia sulla strada e l’arrivo della stagione fredda, che scoraggia le attività all’aperto. Con la fine dei lavori e il ritorno della bella stagione, le attività sono riprese. La scuola sarà oggetto di lavori per adeguamento antisismico a partire da maggio 2022. La strada libera in questo caso si è rivelata una risorsa di spazio aggiuntiva per supplire al restringimento delle disponibilità della scuola. Nella primavera è stato realizzato da tutte le classi della scuola un pavimento per la pace e dopo l’inizio dei lavori si sono spostate sulla strada le attività extrascolastiche che avevano meno necessità di spazi formali o di concentrazione, ad esempio la ludoteca nel momento di attesa delle uscite scaglionate dei bambini e delle bambine e il corso di Zumba; gli altri corsi hanno trovato ospitalità in altri spazi del quartiere, come la palestra della scuola superiore o la Casa del Municipio. La strada viene inoltre usata per altre attività, come la realizzazione del mercatino “Pe Strada” con i produttori del GAS e il suppor-

to di Slow Food, ogni prima domenica del mese, che prevede oltre alla vendita di prodotti di qualità, l’organizzazione di dibattiti e presentazioni di libri e al quale spesso si associano le attività rivolte a bambini e bambine. In occasione di questi mercatini sono state realizzate in auto-costruzione e decorate alcune delle sedute presenti nella via. Inoltre la via è usata come punto di ritrovo di giovani e adolescenti e del collettivo “L’8 sempre” un gruppo di donne che si trova qui ogni 8 del mese. In questo senso si può affermare che lo spazio sia diventato abilitante di molteplici relazioni tra la scuola, l’AG e le altre associazioni del quartiere e per la nascita di nuove relazioni e gruppi formali e informali.

La sperimentazione della pedonalizzazione è scaduta il 30 giugno 2022, ma si stanno compiendo passi per la sua formalizzazione definitiva dall’autunno dello stesso anno. Il conflitto a proposito della pedonalizzazione della via ancora non si è esaurito, ma si muove per lo più attraverso canali burocratici e raccolte di firme. All’inizio della sperimentazione erano state organizzate alcune assemblee pubbliche sulla via dalla rete per via Bixio partecipata, che non hanno portato a una effettiva ricomposizione, anche perché la discussione si è incentrata più su posizioni ideologiche e sulle proiezioni dei partecipanti, piuttosto che su problemi reali, che non si erano ancora creati.

Il manifesto (FIG. 1) è articolato in 5 punti, che si reggono su uno slogan centrale: “Città Educante – Soglia Porosa tra scuola e città” e sono radi-



cati in 5 principi fondamentali e trasversali: solidarietà, diversità, cura, partecipazione, sostenibilità. I 5 punti del manifesto sono: ambiente, mobilità, bambini, spazio pubblico, società e cultura.

Come sottolineato nel Manifesto di Via Bixio Partecipata in questo isolato si concentra l'attenzione di molti abitanti. Si trovano a scontrarsi due idee di città: una dell'autorganizzazione, del sociale, dello stare insieme e l'altra dell'ordine e dell'automobile sotto casa. La realizzazione di aree pedonali in numerosi casi mostra che l'opposizione di chi avrebbe desiderio di parcheggi comodi in prossimità della propria abitazione spesso scompare con l'abitudine alla mobilità pedonale e attiva e la constatazione di un aumento del benessere ambientale.

Una soglia porosa tra scuola e città: il manifesto di via Bixio partecipata

“La città non è più un grembo”. Con questo titolo un saggio di Giancarlo Paba (1994) denunciava la scomparsa dei bambini dallo spazio pubblico e dalle priorità della progettazione urbana: “Letteralmente: la comunità è tolta dal suo letto naturale, la città non è più il grembo della famiglia e della comunità” (Paba, 1994, p. 4). Questo avviene perché la metropoli è fatta di reti e soprattutto per la sparizione di quegli spazi intermedi (tra cui soprattutto i cortili, “transizionali” (ibidem) che facevano da soglia tra lo spazio privato (domestico) e lo spazio pubblico. Esiste un'ampia letteratura di pedagogisti, planners, sociologi e studiosi appartenenti a diverse discipline a proposito del rapporto tra bambini e città⁹. Un

Planning for real per il progetto di pedonalizzazione di via Bixio durante una delle feste della scuola

Credits: autore

Fig. 2

rapporto complesso, conflittuale e allo stesso tempo promettente e carico di opportunità per entrambe le parti.

La chiusura dovuta alla pandemia da COVID 19 nel 2020 ha riaperto il dibattito a proposito degli spazi riservati all'infanzia all'interno delle città¹⁰. Bambini e bambine hanno rinunciato agli incontri e sperimentato un isolamento fisico e sociale le cui conseguenze non si sono ancora pienamente dispiagate e comprese. La riapertura delle scuole in autunno ha acceso i riflettori sullo stato degli edifici scolastici in Italia e sulla necessità di reperire nuovi spazi. Nel maggio del 2020 il Politecnico di Torino ha pubblicato un documento a proposito della possibile agibilità degli spazi scolastici in maniera protetta. Il rapporto, dal titolo "Scuole aperte, società protetta" (Politecnico, 2020) elenca una lunga serie di misure comportamentali e ambientali che garantirebbero la protezione di alunni, studenti e personale docente e amministrativo.

Al di là delle misure tecniche sono state condotte alcune sperimentazioni tra cui quella realizzata dalla cooperativa MHC in alcune scuole di Firenze e Pistoia: "La proposta era di immaginare la riapertura come un'occasione per ricostruire il rapporto scuola territorio utilizzando quest'ultimo come una risorsa di aule diffuse (circoli, cinema e teatri, sale parrocchiali, inutilizzate proprio a causa della pandemia, unite a cortili scolastici, parchi, giardini, lungofiume) e di opportunità educative troppo a lungo vagheggiate e mai praticate (lezioni teatro, cineforum, uso della città

come ambiente di apprendimento, sperimentazione delle pratiche dell'educazione diffusa e outdoor etc.)" (Pecoriello, 2021).

Questo dibattito ha contribuito a dotare la riflessione sulla scuola, anche nella percezione comune, di un nuovo aspetto: la scuola *nella* città. Non solo dunque la città come occasione di crescita ed educazione per i suoi abitanti più giovani, ma una città che si fa carico – attraverso i suoi spazi "altri" – della didattica formale e della vita scolastica. Nel caso della scuola Di Donato questo verrebbe concepito come una specie di "scambio", sulla base del fatto che l'edificio scolastico è sede di numerose attività che non riguardano solo i suoi alunne e alunni¹¹.

In questa cornice il "Manifesto di Via Bixio Partecipata" parla di via Bixio come "Soglia porosa tra scuola e città": uno spazio di apertura e comunicazione tra la scuola, intesa come presidio territoriale¹², e il quartiere. In questo ambito la scuola appare come luogo strategico per l'intercettazione dei bisogni delle famiglie in prima battuta e gli altri abitanti del rione. La via (pedonale, utilizzabile) è intesa dunque come uno spazio di comunicazione tra il mondo della scuola e dei servizi e quello della città, per la sua caratteristica di percorribilità libera e di congiunzione con l'edificio e i suoi ambienti:

"La strada passa di fronte a una scuola e a questo ci ispiriamo per mettere al centro l'idea della CITTÀ EDUCANTE: una città che offre ai suoi abitanti possibilità multiple di apprendimento, di incontro e di serendipity indipendentemente dall'età. Prendiamo questa strada come SIM-



BOLO, come SOGLIA POROSA tra scuola e territorio. Una soglia per delimitare spazi dedicati e significanti, ma non uno sbarramento, un cancello chiuso. Uno spazio di incontro, non di separazione. Un luogo altro, un laboratorio, uno spazio aperto all'attraversamento, alla novità e all'imprevisto." (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021)

Non solo, la via è concepita come spazio ad elevato potenziale ludico: bambine e bambini in uscita da scuola o dalle attività pomeridiane usano lo spazio attraverso quelle pratiche di gioco libero e autorganizzato, che spesso vengono negate nello spazio pubblico (Satta, 2014). In più le attività della scuola ed extra-scolastiche potrebbero trovare in questo luogo uno spazio ag-

giuntivo, all'aperto e in aperta comunicazione con l'intorno.

Ambiente: Greening, Orti Urbani, Corridoio Verde, Oasi di ristoro

"Il complesso scolastico Manin ha un ampio cortile che è storicamente un luogo di ritrovo e punto di riferimento per la cittadinanza, ma difetta di vegetazione di qualunque genere. La possibilità di avere in prossimità della scuola un piccolo polmone verde, che mitighi a livello visivo, acustico e ambientale l'inquinamento del rione e delle vie limitrofe per noi è importante. Un filtro ambientale tra la scuola e la città, che sia anche uno strumento educativo (e didattico) per tutt3." (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021).

Planning for real per il progetto di pedonalizzazione di via Bixio durante una delle feste della scuola

Credits: autore
Fig. 3

Il rione Esquilino è un rione relativamente verde grazie a di Piazza Vittorio, piazza Dante e ai viali alberati. Tuttavia il cortile della scuola è molto ampio, ma fortemente mineralizzato. Il verde qui sarebbe dunque strategico sia per aumentare il benessere ambientale, creando una sorta di quinta di apertura e chiusura del tratto pedonale della strada, al posto o accanto a delle barriere. Per il momento, in attesa di ottenere i permessi di piantumazione, alcune piante sono state piantate in vaso e posizionate vicino alle panchine.

Mobilità: pit-stop, Ripensare Percorsi, Servizi di Qualità

“Avere un punto di riferimento per la mobilità sostenibile del rione e della città (ciclofficina, pedibus, mappe di percorsi a piedi e in bici...) e avere un punto di riferimento dei servizi per la città che renda sostenibili gli spostamenti (città dei 15 minuti...)” (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021).

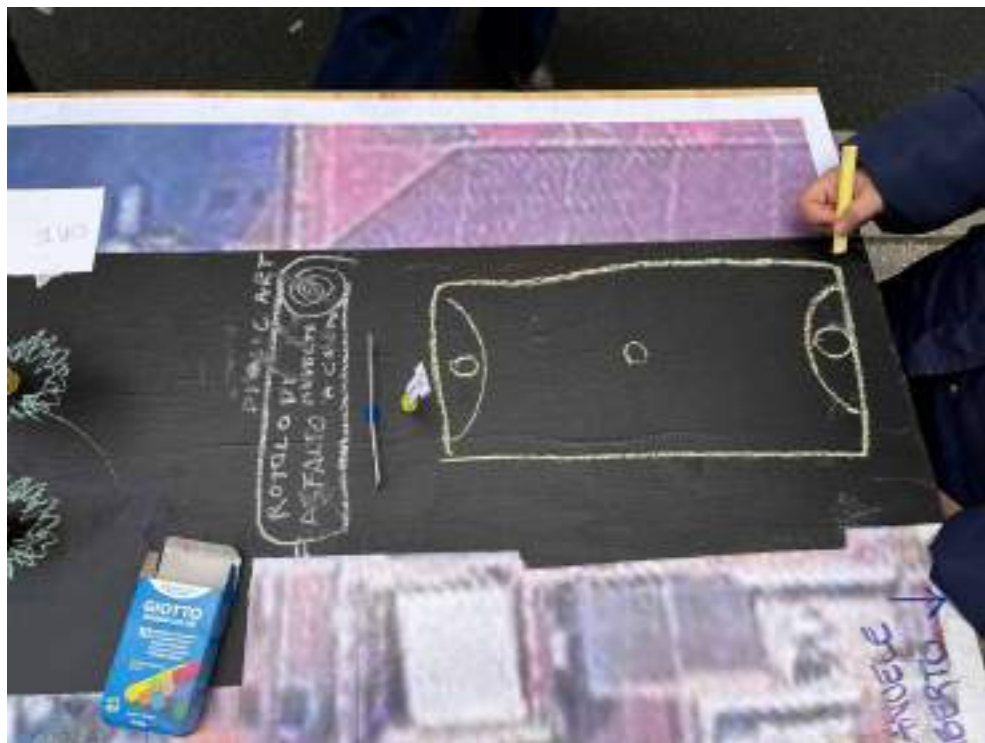
Già Colin Ward (1989) parlava dell'automobile come nemica dello spazio pubblico. Una riflessione che aveva in quel momento cominciato a prendere piede, portando per esempio Vittoria Calzolari, allora assessora al Centro Storico a chiedere per Roma una settimana senz'auto. Nonostante questo pare che le città italiane non riescano a rinunciare al primato della mobilità privata per garantire gli spostamenti.

Anzi, le automobili diventano sempre più grandi e numerose e si acuiscono i problemi di parcheggio, cosa che genera frustrazioni negli au-

tomobilisti che passano molto tempo a cercare un posteggio, vanificando il tempo risparmiato con questo mezzo di trasporto. Nel tempo sono state cercate numerose soluzioni, ma solo decise politiche di sostegno alla mobilità pedonale sembrano dare esiti compatibili con l'aumento della vitalità degli spazi pubblici¹³.

Nel caso del rione Esquilino, se appare irrealizzabile (per quanto auspicabile in un futuro a più lungo termine) una pedonalizzazione pressoché totale, appare possibile il disegno di percorsi a mobilità dolce che uniscano alcuni punti di particolare interesse: i parchi pubblici e le scuole. Una rete di percorsi che alternino archi di strada completamente pedonali nei pressi degli istituti scolastici (pubblici o privati) Zone 30, in cui la bassa velocità venga garantita da presenza di dissuasori. Questo potrebbe essere un primo passo per il ripensamento della zona – e della città – in un'ottica autenticamente pubblica e giocabile.

Se è vero che si tratta della pedonalizzazione di un solo isolato, non quindi di un grande cambiamento nella mobilità del rione, appare comunque utile soffermarsi sulla questione per richiamare la centralità nelle riflessioni e nelle esperienze di allargamento della funzione educativa dall'edificio scolastico all'ambito urbano. Alcuni casi possono essere richiamati, perché vanno al di là delle numerose e ben note esperienze di pedibus, fornendo ai bambini e alle bambine non solo l'opportunità di fare a piedi il percorso quotidiano da casa a scuola, accompagnati da adulti responsabili, quanto creando le condizioni per la



loro completa autonomia nel percorrere la città. Una decina di anni fa è nato il modello del KM2E-du, il “chilometro quadrato educativo” (Mulato, Riegger, 2013). La proposta si basa sull’idea di un’area di un chilometro attorno a ciascuna scuola come “area minima di sicurezza” (ibidem), che permetta ai bambini di muoversi in autonomia nel loro percorso quotidiano di andata e ritorno casa-scuola. Il percorso smetterebbe di essere in questo modo un tempo morto da accorciare il più possibile e da fare passivamente, per diventare un momento di indipendenza e apprendimento informale (Tonucci, 2015). Proprio verso questa direzione sembra andare l’istituzione delle strade scolastiche, già molto usate

in diversi paesi: la chiusura al traffico delle strade di fronte agli istituti scolastici obbliga/invita a percorrere a piedi o in bicicletta almeno gli ultimi metri. A questa sarebbe comunque necessario affiancare una progettualità in grado di sostenere la mobilità autonoma dei bambini per un raggio più ampio, ad esempio, richiamando Jane Jacobs (1961), attraverso la costruzione di una rete di “negozi amici dei bambini e delle bambine”¹⁴, che possono rappresentare un punto di appoggio, oltre che gli “occhi sulla strada” che garantirebbero un senso di sicurezza e pronto intervento in caso di necessità.

Bambini: Spazi sicuri per giocare, incontri, diritto al verde

“La pandemia ha sottolineato ancora una volta che nella nostra società e di conseguenza nelle nostre città, i bambini e le bambine vengono all’ultimo posto. Noi vogliamo realizzare insieme a loro il diritto ad avere spazi sicuri per giocare, sperimentare, scoprire, socializzare. Vogliamo realizzare il diritto a vivere il tempo della scuola (la maggioranza delle ore di veglia) in uno spazio salubre dal punto di vista ambientale (non inquinato) e acustico. Vogliamo realizzare il loro pieno diritto alla vita urbana e alle opportunità che questa può offrire.” (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021).

Quale spazio hanno i/le più giovani nella struttura urbana? Hanno certamente a disposizione alcuni parchi-gioco. Questi spesso sono localizzati in spazi di risulta, senza una vera caratterizzazione, al posto che essere all’interno di una rete di percorsi, magari percorsi sicuri, a precedenza pedonale, mobilità lenta. Anche le attrezzature ludiche a disposizione spesso rispondono a esigenze altre rispetto a quelle del gioco come reale spazio di sperimentazione, magari con materiali naturali, un gioco creativo e nello stesso tempo sperimentale e quindi educativo, come modello nei paesi del nord Europa o i *Terrain d’aventure*¹⁵ francesi. Una possibilità che si intende sperimentare è quella dell’autocostruzione di dispositivi ludici con materiali di recupero¹⁶, anche se manca un reale collegamento tra gli architetti ingaggiati dall’Associazione Genitori, quelli resisi disponibili all’interno del comitato di Via Bixio Partecipata e di conseguenza si fa-

tica a capire quali sono le risorse a disposizione per dare seguito a quello che per ora rimane un’idea condivisa Spazio pubblico: Luogo d’incontro, Sperimentare, Bellezza, Comunità.

“Intendiamo questo spazio pubblico come uno spazio del desiderio, dove realizzare la città che vorremmo: con luoghi significanti, comunitari, socializzanti. Spazi di incontro non ghettizzanti, inclusivi. Evitando la trappola di molti progetti di solidarietà che finiscono - per eterogenesi dei fini - per produrre etichette e creare divisione di ruoli tra chi aiuta e chi è bisognoso, vorremmo dare corpo ad una vera esperienza di mutualismo e condivisione, aperta al e plasmata dal portato dei suoi partecipanti. Via Bixio può diventare un modello per la messa in rete dei servizi di prossimità del territorio, luogo in cui si pubblicizzano i servizi presenti, in cui si fanno attività di outreach o promozione/sensibilizzazione, uno spazio in cui qualsiasi bisogno (materiale o emotivo) può essere intercettato e indirizzato verso le strutture più competenti per dargli risposta, quando la risposta non venga dalle risorse della comunità stessa.” (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021).

La pandemia ha fatto comprendere la necessità di avere spazi aperti pubblici e di qualità distribuiti in maniera quanto più possibile equa all’interno della città (Lanzani et al., 2021): l’obiettivo numero 11 dell’Agenzia 2030 delle Nazioni Unite recita: “Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili” (UN, 2015). Per realizzare questo obiettivo sarà necessario raggiungere alcuni traguardi, tra cui: “11.7 Entro il 2030, fornire accesso universale a spazi verdi e pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per donne, bambini, anziani e disabili”¹⁷.

David Bollier in *Think like a commoner* (2014) mette l'accento sull'importanza degli spazi pubblici di qualità per la salute della democrazia: solo attraverso lo spazio pubblico è possibile confrontarsi da pari tra cittadini: "The erosion of public space means that it is much harder to be commoners. Without these spaces, we are forced into playing roles dictated by the Market and the State – acquisitive consumers and quiescent citizens" (2014: 59). La pedonalizzazione di Via Bixio appare un'occasione di creare una nuova piazza civica per il quartiere: un luogo di incontro già animato naturalmente da bambini, bambine, ragazzi e ragazze e delle loro famiglie in entrata e uscita da scuola e delle attività pomeridiane, che in più promette di essere abitato grazie alle attività delle associazioni che si sono riconosciute nel Manifesto.

Uno spazio pubblico – comunitario dovrebbe essere altrettanto adattabile alle esigenze dei diversi usi che ne vengono fatti. Oltre a panchine e alberi, sarebbero necessari anche arredi mobili e modulabili, in modo che lo spazio possa essere allestito a seconda delle esigenze che dovessero presentarsi di volta in volta. Tra questi per esempio sedute, barriere porose che possano separare le diverse parti della strada, altri arredi come tavoli o pannelli per esposizioni e dispositivi ludici. Per questo sarà necessario (in parte è già stato fatto) coinvolgere i diversi possibili utenti nella progettazione, pensare a laboratori e giornate di autocostruzione di arredi che potrebbero essere sostenute per la vicina fale-

gnameria di Spin Time Labs¹⁸, insieme alle associazioni della zona e ai bambini che frequentano la scuola e le attività pomeridiane. Un esperimento di questo tipo è stato condotto nel giardino di via Statilia: un piccolo giardino vicino alla scuola dove sono stati creati dei moduli in legno per aule all'aperto, composti da sedute con tavoli di appoggio e una lavagna. Alcune panche sono state realizzate in autocostruzione durante tre domeniche, in concomitanza con il mercatino dei produttori che l'Associazione SlowFood Roma, insieme al GAS Gasquillino e all'Associazione Genitori organizza ogni prima domenica del mese. Queste domeniche sono un'occasione di utilizzo dello spazio nella sua logica integrata: al mercatino con produttori agricoli biologici, si accompagnano attività per i bambini e le bambine, dibattiti e presentazioni di libri e laboratori (tra cui quello di falegnameria per la realizzazione delle panche).

Società e cultura: Festival, Cultura accessibile, Spettacoli

"Il quartiere è culturalmente vivace e ospita associazioni, iniziative e personalità "interessanti" culturalmente. Possiamo rendere via Bixio un luogo catalizzante di saperi e talenti di "proximità", un contenitore di saperi, che, se organizzati e coordinati, possono essere resi accessibili a tutt3. (Dai Festival teatrali ai corsi di lingua italiana...)" (Manifesto via Bixio Partecipata, 2021).

Emerge qui la tensione verso una cultura accessibile e fruibile a diversi livelli. Le iniziative cul-



Planning for real per il progetto di pedonalizzazione di via Bixio durante una delle feste della scuola

Credits: autore
Fig. 3

turali nella strada tuttavia sono state limitate: presentazioni di libri e dibattiti durante i mercatini la prima domenica del mese, alcune assemblee e feste, ma lo spazio non si è mai caratterizzato per questo tipo di attività, quanto per attività più sociali e di incontro.

Un esempio in questo caso è rappresentato da ScienzaPop: il festival della Scienza dell'Esquilino: un festival di 4 giorni con laboratori pomeridiani riservati a bambine e bambini (nel cortile) e per gli adulti dibattiti, performance e incontri

di approfondimento (nella strada). La possibilità di una divisione netta, anche se porosa, dei due spazi ha consentito lo svolgimento delle attività in contemporanea.

Il caso della pedonalizzazione di via Bixio è stato qui brevemente descritto a partire dai temi contenuti nel Manifesto per via Bixio Partecipata. Esiste una disparità tra lo spazio fisico e le aspirazioni delle persone che si sono raccolte attorno all'esperienza. Molte delle cose contenute nel manifesto non si sono effettivamente an-

cora realizzate e non avrebbero avuto seguito. È possibile però individuare nella fondazione della rete un primo momento di confronto tra le associazioni. Nei mesi successivi da quelle stesse associazioni è nata la proposta di POLEIS: il Polo civico dell'Esquilino di Innovazione Sociale. Il polo intende raggruppare in ottica cooperativa le diverse associazioni e realtà sociali (formali e informali) del quartiere allo scopo di creare sinergie e lavorare su progetti di rigenerazione urbana e mutualismo in ottica integrata¹⁹.

Conclusioni

L'articolo ha come obiettivo quello di dare un contributo alla riflessione disciplinare sulle "scuole aperte", indicando la necessità di includere anche le strade antistanti agli ingressi delle scuole e le aree limitrofe nella sperimentazione, al fine di aumentare gli spazi di soglia e comunicazione tra la comunità scolastica e la città.

In chiusura si vuole quindi tornare alla questione della strada in sé e della "soglia porosa" tra scuola e città (il punto centrale del manifesto). Alla luce delle esperienze di comunità educanti e della concezione della scuola non come spazio chiuso alla città, ma come luogo organicamente inserito all'interno del tessuto urbano, in continuità spaziale e temporale, è necessario non limitare la riflessione all'edificio scolastico in sé, ma ampliarla a partire dalla strada di ingresso e uscita della scuola per arrivare a toccare le zone limitrofe (come il KM2 educativo già citato o le ampie pedonalizzazioni dei casi spagno-

li). Inserire la scuola nel tessuto urbano significa metterla al centro delle relazioni di quartiere e di prossimità, ma anche pensare ai percorsi quotidiani in termini di autonomia degli utenti "deboli" della strada: "Dare spazio a chi si muove a piedi, in bicicletta, in monopattino, significa [...] sostenere e tutelare i soggetti deboli: popolazione infantile e anziana che potrebbe in tal modo guadagnare una precoce e una prolungata autonomia di movimento" (Lanzani et al., 2021: 286). Con differenti declinazioni e contestualizzazioni, l'istituzione di strade scolastiche come strade chiuse al traffico veicolare per le 24 ore apre a molte possibilità, avendo tra gli esiti possibili spazi abilitanti per la nascita di relazioni di vicinato, per lo stare insieme di bambini e bambine e adolescenti, per la creazione di nuove pratiche urbane.

Le politiche di scuole aperte, le comunità educanti, i patti educativi di comunità non dovrebbero prescindere da un ragionamento sull'intorno urbano, concentrandosi esclusivamente sull'edificio scolastico in sé per sé (per quanto importante questo sia), ma dovrebbero sfruttare le potenzialità di relazione insite in uno spazio pubblico aperto, di passaggio. Non è necessario ricordare qui dell'importanza dello spazio pubblico per la vita urbana. Permettere alle istituzioni e alle associazioni scolastiche di prendere in carico e utilizzare le strade antistanti gli istituti appare dunque un passaggio nodale per sfruttare appieno il potenziale educativo e relazionale della città.

Note

¹ Per dare alcune indicazioni, è possibile rimandare agli studi di Hillman, che fino al 2015 ha redatto un rapporto internazionale sullo stato della mobilità indipendente di bambine e bambini, oltre a studi di igiene ambientale (Marzi, Reymer 2018), pedagogia, pediatria, urbanistica, ecc. L'argomento meriterebbe un articolo dedicato.

² <https://ok.pontevedra.gal/es/ciudad-de-la-infancia/>

³ <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/ca/innovacio-social/ciutat-jugable>

<https://institutinfancia.cat/programes/ciutat-jugable/>

⁴ C.d.S Art. 3: "Zona scolastica: zona urbana in prossimità della quale si trovano edifici adibiti ad uso scolastico, in cui è garantita una particolare protezione dei pedoni e dell'ambiente, delimitata lungo le vie di accesso dagli appositi segnali di inizio e fine"

⁵ <https://www.comune.roma.it/web/it/municipio-i-progetti.page?contentId=PRG125813>

⁶ Cfr. Statuto dell'Associazione Genitori Scuola Di Donato www.genitorididonato.it

⁷ Ibidem

⁸ <https://territorieducativi.it>

⁹ Oltre a quelli citati nell'articolo, si veda, tra gli altri: Tonucci, 2015; Paba, Pecoriello, 2005; Giusti, 2003.

¹⁰ La Biennale dello Spazio Pubblico del 2021 è stata dedicata al tema "I bambini e lo spazio pubblico".

¹¹ Un'analogia sperimentazione è stata condotta dal Comune di Torino nel progetto "Scuola Centro Civico" <http://www.comune.torino.it/iter/centri/scuola-centro-civico/>

¹² Vale la pena qui ricordare le riflessioni condotte nell'ambito delle ricerche a proposito delle nuove interpretazioni degli Standard Urbanistici compiute in occasione dei 50 anni della Legge (Baioni et. al. 2021)

¹³ Si veda a questo proposito l'esempio di Pontevedra (Macenlle, 2021)

¹⁴ Si veda Tonucci, Natalini, 2007.

¹⁵ <https://comune-info.net/scuole-aperte/lavventura-dellautonomia/>

¹⁶ Si veda in proposito le esperienze raccolte in Moretti, Petrucci, 2015.

¹⁷ Per una descrizione dei Sustainable Development Goals e delle azioni in essi contenute, si rimanda a <https://sdgs.un.org/goals>

¹⁸ <https://it-it.facebook.com/spintimelabs/> Si tratta di un'occupazione abitativa con sede in un ex-palazzo dell'INAIL, che nella sua azione intende generare pratiche di autentica rigenerazione urbana.

L'esperienza è oggetto del documentario di Sabina Guzzanti "Spin Time: che fatica la democrazia" (2021).

¹⁹ Una descrizione del Polo Civico POLEIS sarebbe al momento troppo lunga e porterebbe fuori strada rispetto all'obiettivo dell'articolo. Si rimanda dunque ai canali social del Polo civico e delle realtà aderenti. La prima uscita pubblica è stata l'organizzazione di un festival negli spazi di piazza Vittorio e via Bixio negli ultimi 10 giorni di aprile, per presentare gli ambiti di lavoro sui cui il polo si è attivato: la questione della casa e dell'abitare, della rigenerazione urbana e degli spazi pubblici e sociali, della cultura e della cittadinanza.

Bibliografia

- Baioni M., Basso S., Caudo G., Franzese A., Marchigiani E., Munarin S., Renzoni C., Savoldi P., Tosi M.C., Vazzoler N. 2021, *Diritti in città. Gli standard urbanistici in Italia dal 1968 a oggi*. Donzelli, Roma.
- Bollier D. 2014, *Think like a commoner. A Short Introduction to the Life of the Commons*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F. (eds) 2021, *Ricompore i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Il Mulino, Bologna.
- Giusti M. 2002. *Progettazione, bambini e conflitto*, in Paba G., Perrone C. (eds), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*, Alinea, Firenze.
- Jacobs, J. 1961, *The death and life of great American cities*, Vintage, New York.
- Lamacchia M. R., Luisi D., Mattioli C., Pastore R., Renzoni C., Savoldi P. 2021. *Contratti di scuola. Uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territori*, in Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F. (eds), *Ricompore i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, Il Mulino, Bologna.
- Lanzani A., Longo A., Renzoni C., Zanfi F. (2021). *Strade, parcheggi e spazi di risulta: ridisegno del suolo e benessere ambientale nelle aree urbane fragili*, in Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F. (eds), *Ricompore i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, Il Mulino, Bologna.
- Macelle D. 2021, *Pontevedra: riforma urbana, movilidad activa y salud*, in Borja Ruiz-Apilánez, Eloy Solís (eds.), *A pie o en bici. Perspectivas y experiencias en torno a la movilidad activa*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha DOI:10.18239/atenea_2021.25.18
- Marzi I., Reimers A. 2018, *Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications*, «International Journal of Environmental Research and Public Health.» <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15112441>
- Moretti L., Petrucci V. 2015, *Il gioco non si arresta. Pratiche di progettazione partecipata per il diritto alla città di bambini e ragazzi*, Gangemi, Roma.
- Mulato R., Riegger S. 2013, *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*, La Meridiana, Molfetta.
- Paba G., 1994, *La città non è più un grebbo*, in LiBeR, n.22, gennaio-marzo 1994.
- Paba G., Pecoriello A. L. 2005, *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Edizioni Masso delle Fate, Firenze.
- Pecoriello A. L. (2021). *50 sfumature del verbo aprire*, in Comune-info <https://comune-info.net/scuole-aperte/50-sfumature-del-verbo-aprire/> [19/04/2022]
- Politecnico di Torino 2020, *Rapporto "Scuole aperte. Società protetta"*.
- Renzoni C., Savoldi P. 2019, *L'eredità degli standard urbanistici: partire dalle scuole*, in *Atti della XXI Conferenza Nazionale SIU. Confini Movimenti Luoghi. Politiche e progetti per città e territori in transizione*, Firenze 6-8 giugno 2018, Planum Publisher, Roma-Milano, vol. 3.3A, pp. 161-167.
- Satta C. 2014, *Una città giusta è una città a misura di bambini? Note critiche su un immaginario urbano*, «Mondi Migranti», Franco Angeli, Milano.
- Tonucci F. 2015, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, ZeroSei Up, Bergamo.
- Tonucci F., Natalini P. 2007, *A scuola di andiamo da soli*, Gangemi, Roma.
- Ward C. 1989, *Dopo l'automobile*. Elèuthera, Milano.

Prime riflessioni su modalità, percorsi e nuovi spazi di cooperazione per garantire l'apprendimento permanente di giovani e adulti

Cristiana Porcarelli

INAPP Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche
Struttura Economia civile e processi migratori
c.porcaelli@inapp.org

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13455

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

lifelong learning

learning cities

community agreements for education

european initiatives

L'apprendimento permanente come priorità dell'agenda europea

Il concetto di apprendimento permanente o lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) viene esplicitato in Europa a metà degli anni novanta con il Libro Bianco 'Insegnare a imparare: verso la società cognitiva' per consolidarsi negli obiettivi strategici dell'Unione dapprima con la Strategia di Lisbona e la Comunicazione del Consiglio Europeo Education and Training 2010 fino alla implementazione del Programma di Apprendimento Permanente della Commissione Europea per il periodo 2007-2013 al fine di contribuire alla creazione di una società avvan-

ta basata sulla conoscenza, in grado di favorire uno sviluppo economico sostenibile e una maggiore coesione sociale all'interno dell'UE.

La conclusione del primo decennio (2000-2010) avviene in concomitanza con un periodo di crisi generalizzata che afflig-

If the European orientation appears to be focused on people also from the point of view of skills development and training opportunities, at the same time new and increasingly interconnected learning spaces are being developed with the

consequent involvement of various types of actors, different levels of governance, public private partnerships as well as a renewed attention to the territory. Co-designed and multi-actor interventions (school, family, third sector organizations, private social, public institutions) are more and more necessary but with characteristics of flexibility and adequacy to territorial needs. In addition, the improvement of the quality life within urban centres must go through culture and education; there are various initiatives focused on these issues starting from the UNESCO Global Network of Learning Cities program. In this perspective, the school also renews itself and yearns to become a learning hub through specific agreements called Community agreements for education which represent an example of good practice characterized by a co-planning approach and the enhancement of the territorial dimension.

ge il contesto economico europeo e mondiale e influenza la scelta dei temi degli obiettivi della successiva Strategia Europa 2020 portando alla contrazione dei finanziamenti su un numero minore di priorità, ad una maggiore concentrazione sui risultati, al monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi prefissati, ad un frequente ricorso alle condizionalità e soprattutto alla semplificazione delle modalità di attuazione.

Nel corso del 2015 viene siglato un altro fondamentale documento in occasione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile con i relativi 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS): l'obiettivo numero 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento permanente per tutti" sembra quanto mai calzante ai fini di questa trattazione. Tutta la comunità internazionale ha convenuto sugli stretti legami tra il livello e la qualità dell'istruzione e la promozione dello sviluppo sostenibile e la realizzazione di società più eque e inclusive. Purtroppo, l'evento pandemico del 2020 ha innescato "una crisi di proporzioni monumentali, con effetti catastrofici sulla vita e sui mezzi di sussistenza delle persone e sugli sforzi per realizzare l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile" come si legge nel *Sustainable Development Goals Report 2021*.

Il Social Summit di Porto, organizzato nel 2021 dalla Presidenza portoghese del Consiglio europeo, ha offerto l'opportunità di riaffermare l'impegno e l'ambizione di mettere al primo posto le persone nella difficile ripresa dell'Europa e ha rappresentato altresì un'occasione per rinnovare, a livello politico, l'impegno ad attuare il Pilastro europeo dei diritti sociali. Il primo principio del Pilastro sancisce il diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente: tutte le persone dovrebbero avere la possibilità di accedere ad una istruzione e formazione di qualità nonché a specifiche opportunità per lo sviluppo delle competenze che riflettano le loro esigenze in ogni momento della vita; tali competenze possono considerarsi elementi costitutivi del successo degli individui in un mercato del lavoro e in una società in continua evoluzione. Gli obiettivi principali dell'UE per il 2030, fissati dal piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali, sono stati accolti con favore. Una particolare menzione merita l'obiettivo secondo il quale il 60% degli adulti dovrebbe partecipare ad una esperienza formativa ogni anno entro il 2030, il che implicherà un notevole sforzo da parte degli Stati Membri a lavorare in partenariato con gli stakeholders di riferimento affinché il miglioramento delle competenze e la riqualificazione delle persone diventi una realtà possibile per tutti. Affinché possa essere garantito il diritto alla formazione e all'apprendimento permanente, sancito dal principio 1 del Pilastro Europeo dei diritti sociali, la Commissione sta con-

tinuando a porre le competenze al centro dell'agenda politica dell'UE, concentrando gli investimenti sia sulle persone sia sullo sviluppo delle loro competenze in vista di una ripresa sostenibile dopo la pandemia da Covid19.

La nuova Agenda Europea per le Competenze, presentata nel 2020, declina ambiziosi obiettivi da raggiungere nel corso dei successivi cinque anni e si focalizza non solo sulla necessità che le persone sviluppino le loro competenze nel corso di tutta la vita ma anche sul fatto che queste competenze siano "competenze per l'occupazione" in grado dunque di favorire le persone in cerca di un lavoro e soprattutto siano costruite sulla base di analisi dei fabbisogni formativi e delle effettive esigenze del mercato del lavoro. Tra le dodici azioni in cui l'Agenda si articola, vanno citate le due proposte di Raccomandazione riguardanti rispettivamente i conti individuali di apprendimento e le micro-credenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità, che rappresentano i tasselli fondamentali per realizzare uno Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025. A seguito dell'evento pandemico da COVID-19, si è registrata infatti una espansione della domanda di opportunità di apprendimento brevi e 'su misura' alla quale è corrisposto un aumento dell'interesse verso possibili micro-credenziali che certifichino i risultati di queste rapide esperienze. In risposta ad una domanda di istruzione e formazione più flessibile e incentrata sul discente, si stanno esplorando nuove opportunità di apprendimento più focalizzate ri-

spetto alle qualifiche tradizionali. Anche questa nuova tipologia di percorsi formativi può essere definita sia come apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia come apprendimento in tutti gli aspetti della vita (*widelife learning*) e può svolgersi in diversi contesti (al lavoro, a casa, tra persone che già lavorano e tra quelle che attualmente non lavorano).

Nuove forme di cooperazione da dedicare all'apprendimento permanente:

***Learning cities* e Patti di collaborazione**

Se l'orientamento europeo appare quanto mai centrato sulla persona e sulla sua unicità anche in termini di sviluppo delle competenze e di opportunità formative, di pari passo si stanno sviluppando nuovi e sempre più interconnessi spazi di apprendimento che implicano il coinvolgimento di varie tipologie di attori, diversi livelli di governance, di partnership pubblico/privato e di una rinnovata attenzione al territorio.

Il recente evento pandemico ha fortemente acuito le problematiche già presenti nella nostra società comportando ulteriori effetti negativi sulle famiglie e sui minori in termini di benessere economico e sociale soprattutto nei contesti più svantaggiati. Interventi co-progettati e multi-attoriali (scuola, famiglia, organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni pubbliche) sembrano rappresentare una risposta adeguata ma andrebbero strutturati in modo flessibile affinché si adattino alle peculiarità del contesto socio-territoriale di riferimento.

Negli ultimi anni si sono sviluppate diverse iniziative che puntano al miglioramento della qualità della vita nei centri urbani attraverso la cultura e l'educazione; tra queste, l'interessante programma dell'UNESCO lanciato nel 2015 denominato Global Network of Learning Cities (GLNC), una rete di comunità e di città di apprendimento. Il GNLC mira a supportare e migliorare l'apprendimento permanente nelle città di tutto il mondo, promuovendo dialoghi, attività e sperimentazioni tra le città associate, creando connessioni, favorendo partenariati e fornendo strumenti sia per lo sviluppo di competenze, sia per incoraggiare e riconoscere i progressi raggiunti nella creazione delle *Learning Cities*.

Lo sviluppo di questi nuovi hub dedicati all'apprendimento permanente si fonda su alcuni principi. In primo luogo si parte dal presupposto che il cambiamento di una comunità può avere inizio da un singolo individuo: ciò significa che per anticipare e affrontare le sfide sociali, ambientali ed economiche, continuamente mutevoli, le persone devono ricevere gli strumenti necessari per fronteggiarle (non solo in termini economici ma anche di opportunità); in secondo luogo, la valorizzazione delle persone passa, anche e soprattutto, attraverso l'apprendimento continuo che rappresenta un mezzo fondamentale per sviluppare competenze e atteggiamenti adeguati alla nuova e mutevole realtà, in un'ottica di sviluppo sostenibile.

Gli obiettivi del programma, allineati con gli orientamenti europei, sono i seguenti: promuo-

vere l'istruzione dalla scuola di base agli studi universitari; rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità; facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro; estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento; migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento; coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

Nel 2015 l'UNESCO ha, inoltre, promosso il *Learning City Award*, con l'obiettivo di incoraggiare e premiare i progressi compiuti nello sviluppo di "città che apprendono" in tutto il mondo. Il Premio viene conferito alle città che raggiungono risultati significativi nella promozione dell'apprendimento permanente attraverso l'implementazione di progettualità innovative.

Già a partire dal 2016 alcune città italiane sono entrate a far parte del network, tra queste Torino, Fermo, Palermo fino a Trieste e Lucca nel 2020. Da segnalare l'esperienza del Comune di Lucca che, per raggiungere lo status di *learning city*, ha costituito un Patto di collaborazione¹ denominato 'Lucca *learning city*' con tutti i soggetti del territorio per promuovere l'apprendimento permanente attraverso varie attività ed iniziative partecipate. Una delle ultime novità all'interno del patto riguarda l'elaborazione di un percorso formativo denominato "Scuola di cittadinanza e di comunità" i cui beneficiari risultano essere insegnanti e studenti delle scuole secondarie e università, adulti e cittadini attivi, persone appartenenti alle associazioni del territorio, dipendenti dell'ente locale nonché tutti coloro che

hanno il desiderio di avvicinarsi ai temi dell'Amministrazione condivisa.

La scuola al centro dei modelli di governance partecipativa e di sperimentazioni pedagogiche innovative

L'attenzione rivolta ai minori è diventata una priorità non più rimandabile specialmente in questo particolarissimo momento storico caratterizzato da profonde diseguglianze sociali, acuite ancor di più dalla pandemia da Covid-19 e dal recente conflitto bellico ai confini dell'Europa. La stessa Presidentessa della Commissione Europea Ursula von der Leyen ha fortemente sostenuto e poi istituito il 2022 come Anno Europeo della Gioventù per costruire "un futuro migliore più verde, più inclusivo e più digitale".

In questo scenario, anche la scuola assume un ruolo significativo non solo come agenzia educativa ma come istituzione promotrice di nuovi accordi "territoriali" che possano esprimere il legame tra i fabbisogni della cittadinanza locale, l'amministrazione pubblica e gli enti del Terzo Settore con l'obiettivo di fornire nuove occasioni di apprendimento per giovani e adulti o arricchire l'offerta didattica standard (Del Gottardo 2017; Rossi Doria et al., 2019). La scuola, pertanto, non è solo centrale nella definizione ed erogazione del processo formativo ma anche all'interno di un sistema più complesso di governance partecipativa che include tutta la comunità educante.

Ecco che i Patti educativi di comunità, menzionati ufficialmente per la prima volta nel Piano

scuola 2020-2021², hanno rappresentato non solo uno strumento di supporto per la ripartenza scolastica nello scenario emergenziale da Covid 19 ma si sono successivamente tradotti in sperimentazioni significative su tutto il territorio nazionale. Si tratta di accordi siglati tra istituzioni scolastiche, Enti Locali, istituzioni pubbliche e private, varie realtà del Terzo settore (incluse le associazioni) realizzati per collaborare, rafforzare alleanze educative, civili e sociali ed utilizzare al meglio beni comuni presenti in un determinato territorio. In quest'ottica la cooperazione tra realtà organizzative differenti apre le porte degli istituti scolastici al territorio per "rigenerarlo culturalmente" (Del Bene et al. 2021).

I Patti consentono l'implementazione di percorsi didattici complementari a quelli scolastici tradizionali utilizzando però strutture diverse quali parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei in cui sperimentare proposte pedagogiche come l'*Outdoor Learning* o il *Service Learning* (Chipa et al., 2020a, 2020b). Si tratta di metodologie mediante le quali si strutturano attività formative in cui le competenze scolastiche apprese vengono messe in relazione con particolari bisogni della comunità locale di riferimento. Gli spazi di apprendimento 'esterni' alla scuola assumono un diverso significato in quanto diventano luoghi in cui gli studenti osservano e scoprono il territorio che li circonda. Generalmente il progetto didattico si concretizza in contributi e soluzioni ai problemi della comunità locale e consente agli studenti di acquisire conoscenze e competen-

ze attraverso attività tangibili, motivanti e gratificanti. Diventa centrale la relazione fra scuola e comunità, sviluppando azioni di impegno civico utili a soddisfare i bisogni di quest'ultima, bisogni oltretutto rilevati dai ragazzi che partecipano al percorso formativo. Attraverso i percorsi strutturati con il *Service Learning*, si valorizzano, pertanto, le competenze trasversali, il senso di solidarietà e reciprocità dei discenti. Altro aspetto interessante riguarda la partecipazione attiva degli studenti nella progettazione delle attività che consente non solo una maggiore motivazione e la percezione dell'utilità e della spendibilità dei percorsi di apprendimento a loro destinati ma anche lo sviluppo di quella competenza denominata 'cittadinanza attiva'.

Sebbene da diversi anni il dibattito internazionale si concentri sulle modalità per consentire e sviluppare la partecipazione dei giovani nei processi che li riguardano, ciò rimane ancora un punto critico sul quale dover investire, tanto che in documenti recenti quali il V Piano nazionale Infanzia e Adolescenza³ è stata inclusa per la prima volta una consultazione sui temi stessi del Piano rivolta a giovani tra i 12 ed i 17 anni, i cui risultati sono stati considerati nella stesura del documento. Anche a livello europeo, la recente Raccomandazione che istituisce un Sistema di Garanzia per l'Infanzia⁴ sostiene e promuove la partecipazione dei giovani nei processi e nelle sperimentazioni a loro destinate.

Per quanto riguarda le aree tematiche di azione previste nei Patti educativi di comunità, si spa-

zia dall'attività motoria alla musica, da laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento *green* legati a tematiche ambientali e recupero del territorio (di Padova P. et al., 2021). L'emancipazione ed il coinvolgimento dei giovani per la sostenibilità ambientale sono sempre al centro della prospettiva europea: i discenti di tutte le età dovrebbero essere messi in grado di sviluppare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti per vivere in modo più sostenibile, cambiare i modelli di consumo, abbracciare stili di vita più sani per poter realizzare una Europa più verde e più sostenibile. In tal senso la Commissione europea sta sviluppando diverse iniziative per la transizione verde, tra cui una proposta di Raccomandazione del Consiglio sull'apprendimento per la sostenibilità ambientale. Collegata alla proposta, la Commissione sta, inoltre, elaborando un quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (Bianchi G. et al., 2022), nel quale vengono elencate conoscenze, competenze e atteggiamenti che i discenti dovrebbero acquisire per affrontare le sfide relative ai cambiamenti climatici e allo sviluppo sostenibile. Queste iniziative potrebbero confluire in futuro in nuovi Patti educativi di Comunità e contribuire all'arricchimento dei percorsi formativi attraverso lo sviluppo di competenze trasversali o *soft skills*, fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza attiva.

Anche i Patti rispondono agli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile ed in parti-

colare al già menzionato Obiettivo n.4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" offrendo la possibilità di intervenire nelle situazioni di maggior svantaggio sociale, nella prevenzione della dispersione scolastica e del fallimento educativo dei minori. Trattandosi di un fenomeno poliedrico, la povertà educativa minorile richiede azioni di contrasto operative su più livelli di governance. In questo senso la rete territoriale sembra essere un elemento fondamentale per costruire un nuovo modello di integrazione tra pubblico e privato sociale nel quale la scuola può svolgere un ruolo di coordinatore di servizi sul territorio. Attraverso questo tipo di accordi e/o partnership, la scuola potrebbe 'aprirsi' maggiormente al territorio e alla comunità educante e rivolgersi non più soltanto ai minori ma richiamare adulti in formazione per il completamento di un ciclo scolastico (ad esempio scuole medie serali) o per corsi di formazione ad hoc nell'ottica del succitato *lifelong learning*.

A testimonianza di quanto suddetto, si richiama brevemente una buona pratica conclusa di recente. Il progetto denominato *Lost in Education*⁵ è stato implementato dal Comitato Italiano per l'UNICEF - Fondazione ONLUS capofila di un partenariato composto da Arciragazzi (Nazionale, Sicilia, Liguria, Lazio, Lombardia) e 19 scuole (dislocate in sette regioni italiane Lazio, Lombardia, Sicilia, Puglia, Liguria, Sardegna, Friuli-Venezia Giulia). Gli obiettivi del progetto fanno propri alcuni degli assunti fondamentali

alla base dei Patti educativi di Comunità, focalizzandosi sul contrasto alla povertà educativa minorile per garantire ai giovani opportunità di apprendimento attraverso la costruzione di comunità educanti.

In primo luogo si evidenzia la possibilità data ai ragazzi, coinvolti nel progetto, di sentirsi parte attiva di esso e agenti trasformativi della propria comunità attraverso azioni concrete; in secondo luogo nel progetto viene enfatizzato il concetto di scuola come fulcro e luogo educativo nel quale si intersecano tutti gli attori della comunità educante; ultimo aspetto, ma non meno rilevante, è la sollecitazione dell'intera comunità educante a valorizzare le proprie competenze educative e le risorse proprie del territorio di riferimento (Meo, 2022). L'intera esperienza si sostanzia su specifiche e ben definite linee di intervento, grazie alle quali si elaborano veri e propri 'setting educativi territoriali' nei quali è possibile sviluppare soft skills relative alla cittadinanza attiva, costruire legami significativi tra scuola e territorio circostante nonché valorizzare il capitale educativo della comunità stessa. Lo sviluppo dei setting educativi territoriali ha incluso diverse attività, tra cui l'elaborazione di un'agenda del futuro delle ragazze e dei ragazzi, forum territoriali, laboratori di co-progettazione di comunità, stesura e firma dei patti educativi di comunità.

In tutte le azioni del progetto è sottesa l'applicazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁶ (*Convention on the Rights of*

the Child - CRC) prevedendo la tutela del diritto al benessere e all'educazione dei ragazzi e delle ragazze, la prevenzione dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica e la progettazione partecipata.

Ulteriore elemento distintivo del progetto è l'importanza attribuita allo sviluppo delle *life skills*⁷ che consentono agli individui di fronteggiare i vari problemi che si presentano nel corso della vita; viene introdotta anche una nuova figura professionale, definita *life skill coach*, che lavora al riconoscimento e allo sviluppo delle competenze per la vita dei giovani coinvolti nelle azioni progettuali.

Considerazioni conclusive

Quanto riportato nei paragrafi precedenti, lungi dalla pretesa di essere una narrazione esaustiva, rappresenta una prima occasione per riflettere sui nuovi modi, percorsi e spazi dedicati all'apprendimento permanente, il quale, come si è visto, tende sempre di più verso una maggiore valorizzazione delle persone e delle loro preziose competenze con un'attenzione particolare al contesto territoriale di riferimento e alla sostenibilità ambientale.

La pandemia ha messo ancor più in evidenza l'importanza della rete territoriale e del coordinamento tra diversi livelli di governance nella definizione e implementazione di nuovi approcci, percorsi e spazi di cooperazione che garantiscano l'apprendimento permanente di giovani e adulti.

La scuola non può che diventare quel 'luogo' privilegiato in cui si intersecano diverse professionalità con un fine comune, la presa in carico dello sviluppo della persona discente. A supporto di questa prospettiva interviene uno dei quattro scenari per il futuro dell'educazione nei prossimi venti anni suggeriti dall'OCSE (OECD, 2020) ossia la trasformazione delle scuole in *learning hubs*, poli dedicati all'apprendimento in stretta correlazione con le comunità di riferimento in cui sono dislocate. L'evocazione dell'apertura delle mura della scuola implica non solo il collegamento della stessa con la comunità ma la spinta verso forme di apprendimento in continua evoluzione, impegno civico e innovazione sociale. In questo scenario evolutivo le attività scolastiche vengono appunto progettate in contesti più ampi che vanno aldilà delle proprie mura ed i cui esiti si sostanziano in strutture flessibili destinate ad attività di apprendimento miste (*blended*) supportate da sistemi informativi digitali. La scuola in questa prospettiva diventa il fulcro di un più ampio 'ecosistema educativo locale' nel quale possono essere mappate varie opportunità di apprendimento offerte da una rete interconnessa di attori, istituzioni e nuovi spazi; allo stesso tempo, la scuola si apre a professionisti diversi dagli insegnanti (quindi a tutti gli attori della comunità educante) e a collaborazioni con altro tipo di istituzioni quali musei, biblioteche, centri residenziali, poli tecnologici per ampliare l'offerta formativa.

I Patti educativi di comunità rappresentano, pertanto, il preludio dello scenario prefigurato dall'OCSE sebbene allo stato attuale permangono alcune criticità: in primo luogo il bisogno di un maggiore coordinamento a livello di policy per orientare più efficacemente le risorse e consentire ad un numero sempre maggiore di scuole l'implementazione di questa tipologia di accordi; in secondo luogo la necessità di maggiori investimenti formativi (tematizzati sulle metodologie della co-progettazione e sui temi relativi all'educazione, al benessere, alla partecipazione e all'ascolto dei minori) rivolti a tutti gli attori coinvolti nel patto educativo di comunità per orientarsi verso un approccio di *learning organization* (Kools M. e Stoll L., 2016), di una organizzazione che apprende e sperimenta una *leadership* diffusa tra coloro che partecipano alle sperimentazioni progettuali.

Note

¹ Con Patto di collaborazione si intende quell'accordo attraverso cui si definiscono i termini della collaborazione per la cura di beni comuni materiali e immateriali tra uno o più cittadini attivi e un soggetto pubblico. Nell'accordo viene individuato l'oggetto, il bene comune, gli obiettivi, le competenze, le risorse dei sottoscrittori nonché la durata.

² Decreto MIUR del 26/06/2020

³ 5° Piano nazionale di azioni e interventi per la tutela dei diritti dei minori e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment. Gennaio 2022

⁴ Raccomandazione UE 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021 che istituisce una Garanzia europea per l'Infanzia.

⁵ <https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/poverta/progetto-lost-in-education/>

⁶ United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, General Assembly Resolution 44/45

⁷ L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) individua nel 1993 l'elenco delle dieci life skills, competenze per la vita che ogni individuo dovrebbe sviluppare: 1. la capacità di prendere decisioni (*decision making*); 2. la capacità di risolvere problemi (*problem solving*); 3. la creatività; 4. il senso critico; 5. la comunicazione efficace; 6. la capacità di relazionarsi con gli altri; 7. l'autocoscienza; 8. l'empatia; 9. la gestione delle emozioni; 10. la gestione dello stress.

Bibliografia

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (02/22)

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022), GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg,

Chipa S., Giunti C., Orlandini L. (2020a), Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative (a cura di), Firenze: Indire, Ed. Carocci.

Chipa S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. (a cura di) (2020b) Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola -Service Learning, in "Avanguardie Educative", Firenze: Indire.

Commissione europea Libro bianco su istruzione e formazione Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee 1996

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione Progetto di relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010

Commissione Europea, Comunicazione EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva Bruxelles 2010

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, COM(2020) 274 final, Bruxelles 2020

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN> (03/22)

Commissione Europea, Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a un approccio europeo alle micro-credenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0770> (03/22)

Commissione Europea, Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale, COM(2022) 11 final, Bruxelles, 2022

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:11:FIN&qid=1642267262231&from=IT> (03/22)

Commissione Europea, Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui conti individuali di apprendimento, COM(2021) 773 final, Bruxelles, 2021

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0773&from=EN> (03/22)

Del Bene A., Rossi L., Viaconzi R. (2021) La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro, Fabbrica dei Segni.

Del Gottardo E. (2017), Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente, Editore Giapeto.

di Padova P., Piesco A.R., Marucci M., Porcarelli C. (2021), Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità, Roma, Inapp

European Skills Agenda for sustainable, competitiveness, social fairness and resilience

Kools, M. and L. Stoll (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris

Lave J., Wenger E., L'apprendimento situato.

Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali, Erickson, Milano, 2006.

Meo Virginia (a cura di) (2022), Facciamo un Patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi. UNICEF Italia

Mottana P., Campagnoli G. (2017), La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola, Asterios, Trieste

OECD (2020), Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

Pilastro europeo dei diritti sociali

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf (02/22)

Rossi Doria M., Ricciardi E., Pecorelli M. (2019), Scuola aperta. Riflessioni e percorsi di cittadinanza attiva, Milano: Pearson.

UNESCO Institute for Lifelong Learning, Learning cities and the SDGs: a guide to action, Amburgo, 2017.

United Nations, The Sustainable Development Goals Report 2021, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/> (03/22)

ricerche
research

Le Paysage apprenant: une initiation participative des tout petits à leur espace de vie et à ses changements

Claire Planchat-Héry

Agence Vous Etes D'Ici, Unité mixte de recherche Territoires (AgroParisTech, Inra, Irstea, VetAgro Sup, Université Clermont Auvergne), France
contat@agencevedi.com

Annie Bernigot

Académie de Clermont-Ferrand, Ministère de l'Éducation Nationale, France
annie.bernigot@ac-clermont.fr

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13470

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

learning landscape
educational method
nursery school

This article presents an experiment conducted in a nursery school, in a small rural area of France. It aims to describe the idea of a learning landscape. This is an educational approach where we question the landscapes as a research subject, and how it can become an educational tool, inside and outside the school's premises, so that children, from 2 and a half onwards, can gradually familiarise themselves with a specific way of learning.

Introduction

Commencer ses premières années d'école les pieds dans la boue à dessiner les paysages, danser au bord d'une rivière, faire de la musique avec les arbres, pour apprendre à compter, écrire et lire... voici une forme d'éducation qui, depuis les années 1950, a été longuement développée en Europe, notamment en Allemagne et en Suisse (issue des méthodes Montessori et Fröbel, Damjanovic, 2016) mais reste encore peu soutenue par les institutions. Suite à la crise sanitaire, liée à la Covid, des enseignants ont souhaité renforcer cette éducation hors les murs de la salle de classe, dans le paysage environnant du village où se situe l'école (Lamy 2021). Il ne s'agit pas d'une forme d'éducation dite 'alternative' mais

bien institutionnalisée, s'appuyant sur les programmes d'enseignement dont les méthodes pédagogiques, notamment pour les maternelles, demandent à évoluer.

Cet article vise à justement proposer une méthode développée à partir d'une expérience de recherche-pédagogique (Legrand 1997) conduite sur l'année scolaire 2020-2021 à l'école maternelle de la commune d'Aulhat-Flat (Puy-de-Dôme, France). Elle a pour objectif des expérimentations pédagogiques menées sur les paysages ordinaires de proximité mobilisés pour éduquer en partie à l'environnement, mais surtout développer des interactions entre les élèves, leur communauté et leurs territoires du quotidien comme tremplin pour leurs apprentissages fondamentaux (Vander Mey, McDonald 2001, Vergnolle Mainar et al. 2017).

Nous faisons l'hypothèse que les outils pluridisciplinaires, sensoriels et participatifs adaptés aux enfants de 2 à 5 ans, expérimentés alternativement dans le paysage environnant, le village et l'école, et dans la classe en tant qu'espace formel structuré à l'échelle de l'enfant, développent de nouvelles formes d'apprentissage, aussi bien sur ces fondamentaux que sur la compréhension des lieux et des interactions sociales.

Une maternelle « hors les murs », de quoi parle-t-on ?

Les nombreux mouvements portant sur les enjeux environnementaux et climatiques, suite

aux grandes conférences internationales (Rio 1992, les différentes COP, GIEC), marquent définitivement, pour de nombreux esprits, la nécessité d'enseigner autrement les rapports qu'ont les humains avec leur environnement.

Une des missions de l'école maternelle en France est de donner envie aux enfants de découvrir divers espaces et réalités au carrefour d'un apprentissage formel transdisciplinaire, structuré par des activités définies par des programmes scolaires (Frouillou 2011 - BOEN 2020). Ce primo apprentissage conditionne celui d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, élargir les connaissances déjà acquises en famille, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun (programme national BOEN 2020 : 'Explorer le monde').

Or, en France la nature est souvent enseignée sous l'angle du risque créant des petits écoliers 'hors sols' (Lamy 2021). Des suites de l'épidémie Covid, on observe une école du numérique, ayant pour risque une déconnection à la nature et à notre fonction d'habiter la Terre.

L'école maternelle est un des lieux où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique. L'espace, en terme d'aménagement, de parcours, de lieux d'apprentissage que sont la classe, mais aussi la cour de récréation, et, dans notre cas d'étude, le paysage, ont une place tout aussi importante.

Diverses études en géographie sociale (Smith,



Commune d'Aulhat-Flat, en violet le tracé du parcours des paysages explorés depuis l'école, cartes IGN

Sources : Géoportail, 2022

Fig. 1

Barker 2000) ont été menées sur le rôle de l'espace dans la socialisation de l'enfant. Aussi, l'espace de la classe et celui de l'école jouent-ils un rôle crucial dans cette socialisation et l'appropriation de normes où l'enfant se retrouve dans un lieu construit par l'adulte et dirigé par l'adulte. Tandis que l'espace extérieur, dans la nature, hors de l'école, devient un lieu d'initiation participative, c'est-à-dire; où les règles sont plus complexes, diffuses, incitant l'enfant à s'affranchir de conventions, à se l'approprier, à le modeler, à y mettre en jeu son libre-arbitre. Engager toute une classe 'hors les murs' correspond à aller dehors, tout en refaisant le lien avec la classe. Cela met en évidence ce que Leïla Frouillou (2011) nomme la complémentari-

té des logiques spatiales : d'une part, le besoin d'être rassuré par l'appropriation de l'espace formel de la classe, où les enfants apprennent en même temps à entrer dans un rythme collectif (consignes, socialisation) et renoncent à leurs désirs immédiats ; d'autre part, à l'extérieur, la possibilité de développer un sentiment de conquête corollaire de la constitution de leur propre territoire, expérimentant la mise en défis des règles.

Dans cette double logique, notre démarche vise à guider les enfants âgés de 2 ½ à 5 ans à prendre conscience des cadres bâtis et naturels qui les entourent-et commencer à leur faire comprendre leur rôle en tant qu'écocitoyen en devenir.



Depuis le village, vue sur le sentier et les paysages environnants

Credits : Planchat 2020

Fig. 2

Le paysage apprenant

Si le paysage, selon Convention Européenne du Paysage, se fonde sur un réel géographique, il ne prend sens qu'à travers le regard porté par un observateur (Conseil de l'Europe 2000). Considérer que les enfants sont eux aussi comme des observateurs des paysages est bien intégré dans les programmes d'enseignement les méthodes pour l'appréhender posent cependant des difficultés aux enseignants (Vergnolle Mainar et al., 2017).

Les méthodes de "paysage (jardin) pour apprendre" développées aux USA dans les écoles maternelles depuis les années 1990 (Vander Mey, McDonald 2001), nous inspirent le concept de 'paysage apprenant'. Mais les travaux de re-

cherche-pédagogique menés sur la notion de "territoire apprenant" (Gwiazdzinski et Cholat 2021) se rapportent d'avantage à notre expérimentation, se définissant à la fois comme une réflexion et toute une démarche ancrée dans "un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage *in situ* et *in vivo*, hors les murs des institutions, [...] dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale pour déployer un imaginaire, créer des visions et des politiques participatives pour le développement croisé des individus, des organisations et des territoires et le bien-être de tous". (Will Straw, 2002 cité dans Gwiazdzinski et Cholat 2021, p.50)



Vidéoprojections sur les murs de la classe des premières explorations paysagères

Credits : Bernigot 2020

Fig. 3

Le paysage, sujet et objet, comme un objet de connaissance, de communication et de représentation (Deffontaines 2006) est comme un livre ouvert où il faut lire et rendre intelligible les signes inscrits dans le territoire par les activités humaines et leurs imbrications entre elles. Proposer une méthode pédagogique mobilisant le paysage apprenant vise à : 1. nous focaliser sur ces signes, les mobiliser, les manipuler, les dessiner, les danser, les ressentir comme paysage-sujet et paysage-support d'apprentissage ; 2. aider les élèves à appréhender autrement leur territoire quotidien ; 3. mobiliser des outils sensibles pluridisciplinaires autour de l'analyse de portions d'espaces, alternativement dans et au-dehors de la classe et comme support et médium d'une compréhension de la nature et du paysage du quotidien des enfants. Autrement dit, le paysage apprenant, mis en œuvre par une pédagogie combinant les activités dans et hors les murs de la classe, vise à faire apprendre et partager un langage commun pour lire, expliquer, mais aussi faire comprendre et

protéger ce qu'on appelle la Nature dont les humains sont un des maillons.

Une démarche sur un an

L'école maternelle d'Aulhat, dans la commune d'Aulhat-Flat, est située en zone rurale (926 habitants- INSEE 2019). L'unique classe accueille 25 élèves de 2½ à 5 ans. Durant l'année scolaire 2020-2021, nous avons élaboré une démarche visant la mise en œuvre de divers ateliers, avec pour règle, tous les vendredis, la réalisation de la classe hors les murs, le long d'un sentier reliant le cœur du village à des espaces de grandes cultures, un moulin et les espaces naturels liés à un cours d'eau (voir fig.1 et 2). Pour chaque sortie, des parents accompagnaient le groupe d'enfants. Pour certaines sorties, des intervenants de disciplines diverses étaient présents : naturaliste, musicien, géographe, plasticien, danseur, médiateur du patrimoine ...

Notre démarche s'est déroulée sur un an, en 4 grandes étapes, combinant les temps hors les murs et en classe ; les deux premières entre no-



Décomposition du paysage à partir des formes géométriques

Credits : Planchat 2020

Fig. 4

vembre 2020 et janvier 2021, les deux suivantes entre février et mars 2021 et la dernière en mai 2021.

Découvrir le paysage proche

A l'extérieur

Cette première étape débuta par une sortie sur le chemin allant de l'école à la rivière. Les objectifs pédagogiques portaient principalement sur " faire et expliquer l'expérience de l'espace " (BOEN 2020): acquérir des connaissances par l'expérience de déplacements, accumuler des ressentis, des signes permettant aux enfants d'explorer des environnements variés.

Divers outils furent utilisés à cette étape : appareils photo, enregistreur de sons et carnet de notes pour l'adulte pour relever les mots des enfants. Pour aider les enfants au repérage et à la lecture des signes, nous leur avons mis à disposition des gabarits évidés en carton : un jeu par enfant représentant les formes géométriques travaillées en classe : le rectangle pouvant rappeler la forme de bâtiments dans le village, le

triangle pour certains conifères, etc. L'apprentissage porta sur l'interrelation entre signe (les rectangles et triangles), signifiant (les maisons et leurs toits) et signifié (le village) (Michelin et al. 2011). Cette étape permet d'introduire les termes de Paysage et de Campagne voire d'en co-construire une définition avec les enfants.

A l'intérieur

De retour en classe, sur plusieurs semaines, l'enseignante put plus facilement passer d'un apprentissage des perceptions en 3D à la représentation en 2D et inversement. En reprenant l'observation des notes, des sons et des photos, mais aussi en manipulant à nouveau les formes géométriques, les élèves renforcèrent leur vocabulaire dont le terme d'Horizon. L'enseignante invita les enfants à redécorer l'espace de la classe à partir de vidéo-projections des paysages observés en extérieur (fig.3). Ils dessinèrent sur les murs les formes géométriques et leur rapport à une ligne d'horizon. En enlevant l'image du paysage (fig.4), seuls les dessins



Explorations paysagères et changement d'échelle par l'intermédiaire d'un petit bonhomme en bois – chaque groupe d'enfants positionne le bonhomme selon leur propre choix de point de vue à observer

Credits : parents et enfants

Fig. 5

restent permettant de réfléchir à la complexité de la nature et de noter que certains signes sont compréhensibles car en interrelation avec ce qui les entoure.

Zoomer sur des portions d'espaces qui posent question

Il existe une relation étroite entre paysage et territoire qui peut s'analyser selon deux volets : 1. une relation idéologique où le paysage est une dimension spécifique et autonome des

rapports des sociétés à leur environnement (Di Méo, 1998) ; 2. une relation géographique où " le paysage annonce le territoire " (Gamache et al 2004) et donne à voir le résultat des processus d'aménagement. Les évolutions paysagères montrent que la construction du territoire est toujours en cours. Les apprentissages expérimentés à cette deuxième étape ont permis de faire prendre conscience aux enfants de ces deux volets.



Carnet de l'aventurier utilisé par les petits pour analyser les sensations du paysage

Credits : parent accompagnateur 2021

Fig. 6



A l'extérieur

De nouveau hors les murs, nous avons proposé deux outils : un bonhomme en bois à positionner dans le paysage, à prendre en photo et expliquer pourquoi c'est intéressant qu'il soit là ? (fig.5). Le second est le 'carnet de l'aventurier', dans le quel les enfants cochent des pictogrammes qui présentent un répertoire de couleurs de l'environnement, de formes, de lignes, de matières, mais aussi des ressentis sensoriels, leur permettant d'expliquer sans écriture ce qu'ils perçoivent (fig.6).

A travers ce carnet, les enfants apprennent à partager leurs émotions et un langage du paysage

vis-à-vis des espaces vécus. L'image du bonhomme fut un incroyable interface entre parents et enfants. Ces derniers purent l'utiliser comme objet intermédiaire (Vinck 2009), c'est-à-dire permettant d'accéder à une description issue des savoirs familiaux antérieurs et pas seulement des savoirs scolaires, et de révéler les rapports qu'ont les enfants envers le paysage observé. Dans leurs discours, nous retenons des rapports liés aux activités humaines (« le fermier dans son champ »), à l'esthétique (« le bonhomme est beau dans le ciel bleu »), à des besoins affectifs (« le bonhomme étant petit, il faut prendre soin de lui »)... L'usage de cet ob-



Dessins à travers les vitres en classe et à l'extérieur

Credits ; Bernigot et Planchat, 2021

Fig. 7

jet intermédiaire en extérieur facilite davantage l'expression de ces représentations spontanées que dans l'espace formel de la classe.

A l'intérieur

En classe, le bonhomme devient un confident avec qui on peut prendre le temps de revoir sa photo dans le paysage et à qui on peut expliquer ses sensations ressenties. Ce temps en classe a réactivé le lexique des émotions, couleurs, formes, langage du paysage. Par tout un vocable de description du rapport de son corps à l'espace (petit, grand, dessous, proche,...), les petits découvrent également la notion de changement d'échelle dans l'optique évoquée d'un

paysage annonçant le territoire. L'enfant s'identifie inconsciemment au bonhomme, comme objet intermédiaire de sa propre personne et de la nécessité de l'intégrer au groupe. Cela lui permet d'appréhender autrement la notion de socialisation et de partager avec les autres enfants, mais aussi avec les adultes, ses perceptions paysagères à différentes échelles.

Donner sens au paysage de son quotidien

Pour appréhender cette étape, nous avons proposé une succession d'évènements dedans et dehors, de février à mars. L'objectif vise à des apprentissages qui s'inscrivent dans un temps long et sur des progrès liés à une itération de la

méthode. Dans cette étape, les enfants sont amenés à dessiner sur les vitres de la classe, puis sur des grands plexiglas en extérieur et à nouveau sur les vitres (fig.7). A travers cette diversité de situations, les enfants ont à chaque fois su décrire ce qu'ils voient.

L'usage de la fenêtre est très intéressant car ils parviennent à 'déalquer' en quelque sorte ce qu'ils observent. Tous reconnaissent un élément commun : l'église toute proche de l'école. Comme les dessins restent sur la fenêtre, chacun peut alors expliquer aux autres où il était placé et ce qu'il a représenté.

En plein air, les enfants réalisent à nouveau cet exercice sur de grands plexiglas. Ils se retrouvent non plus face à un paysage mais dans le paysage avec l'église au loin. Sur les plexiglas, certains élèves se mettent à dessiner, en plus des éléments matériels du paysage, les éléments sensibles tels que les bruits des tracteurs, le chant des oiseaux... (Dessin d'oiseau fig.7) Si en classe les dessins portent sur des éléments du quotidien, comme la maison et l'église, le dessin dans le paysage porte-à la fois sur les éléments non visibles liés aux émotions et aux sensations, mais aussi sur des détails construisant les représentations entre ce qui est naturel et agréable et ce qui est d'origine mécanique, anthropique et n'est pas toujours agréable. Certains enfants d'agriculteurs parviennent à dessiner puis expliquer en détail les types de bâtiments agricoles (entre un silo et une grange), différencier les champs cultivés des prairies...

Cette expérience met bien en évidence les capacités des enfants à décrire les structures de l'espace et des activités liées qui donnent forme à leur village, à renouer avec les espaces naturels en comparaison avec les espaces habités, à gérer les changements d'échelle entre l'extérieur et la classe, à reconnaître et surtout prendre conscience de la position de l'habitat, de l'habité, et de l'habitant vis-à-vis de la nature. A notre étonnement, en dessinant à travers les vitres des formes du paysage, les enfants ont accéléré leur apprentissage de l'écriture basé sur les figures horizontales, verticales, rondes, boucles, etc.

Danser le paysage ; danser son paysage

Prendre conscience de la nature et du paysage c'est aussi prendre conscience de la place de son corps dans l'espace et de son rapport à la nature vis-à-vis de son corps. A cette étape, notre objectif était d'apprendre aux enfants à exprimer, par le corps (danse), leurs pensées et à écouter celles des autres. Mais aussi être dans l'écoute de leur corps, de l'environnement et de la musicalité des lieux. Pour Montessori (Damjanovic, 2016), l'enfant est naturellement poussé par le mouvement car il lui permet d'agir sur son environnement, de construire sa pensée.

Ainsi, après une exploration dansée en extérieur, pour la dernière étape, nous avons proposé, aux petits de reprendre les dessins faits sur la fenêtre de leur classe et de les projeter au rétroprojecteur au sol et au mur (fig.8). Les en-



Explorations du paysage par la danse

Photo et vidéo : Bernigot 2021

Fig. 8

fants devaient reconnaître, nommer les lignes tracées. S'appuyant sur le tracé de leurs éléments de paysage, les petits ont essayé de les suivre avec le corps et de recréer les sensations de l'extérieur à travers une danse.

Un an après (février 2022), nous avons diffusé un questionnaire auprès des familles pour connaître les éléments que les enfants ont retenus de cette expérience. Sur 21 élèves impliqués, 12 parents ont accepté que leur enfant réponde à notre enquête.

Principaux apprentissages retenus

Dès les premières années de vie, les enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement, mais aussi corporellement. Corrélié au langage, cela leur permet de comprendre et de retenir plus facilement (BOEN 2020). Parmi leurs premiers souvenirs, un an après cette expérience, les enfants évoquent principalement des actions qui ont été réalisées hors les

murs et non pas celles en classe. En priorité, ils citent des actions où le paysage permet de comprendre la nature et surtout sa présence : « Photo avec des tournesols », « Ramassage de glands, de feuilles d'automne », « Écouter le chant d'un oiseau », « Voir le moulin et l'eau », « Regarder les petits pas des animaux ». En second, ils citent des activités où le paysage est sujet : « Les plantations en ligne », « les dessins sur plastique (vitres) », « Regarder le paysage », « on a dessiné le paysage », « photo avec le petit bonhomme ». Nous confirmons donc que les apprentissages menés en dehors de la classe formelle ont une réelle efficacité. L'enfant devient acteur de ses explorations et sa curiosité prend un sens partagé par les adultes et par le groupe d'élèves. (Lamy 2021)

Sans nous attendre à une position forte du paysage sujet dans les premières réponses de ce questionnaire, nous avons été surprises de voir que 70% des élèves se sentaient en capacité

de définir le paysage. Dehors, l'enfant apprend aussi à se découvrir (Lamy 2021). On distingue au final deux types d'appréhension : 1. celle du regard mais en lien avec le corps et le rapport à l'espace : « On regarde dehors, l'extérieur c'est le paysage », « C'est que je regarde en extérieur », « La vue de dehors », « c'est ce que l'on voit de loin », « C'est ce qu'on regarde » ; 2. celle de la compréhension des lieux et de leur appréciation : « C'est un champ quand il doit être beau », « c'est regarder la nature », « C'est le pré que l'on voyait ». Nous observons que, mentalement, les petits recourent aux situations vécues et ne font pas seulement appel à leurs connaissances apprises mais aussi à des valeurs sensorielles et esthétiques ressenties et enregistrées.

Nous avons, dans le questionnaire, proposé de repartir du petit bonhomme comme objet de transition et demandé aux enfants ce qu'il doit continuer de faire pour protéger les paysages et la nature. Leurs réponses confirment que l'éducation par le paysage apprenant est aussi une pédagogie centrée sur le rôle de chacun. Même à 5-6 ans, ils parviennent à évoquer la nécessité d'un développement harmonieux des humains au contact de la nature :

« Soigner les animaux blessés. Ne rien jeter dans la nature. Prendre moins la voiture », « Éviter de polluer, ramasser les déchets, ne pas gaspiller de l'eau », « Regarder la nature », « Ne pas la polluer et ne pas arracher les fleurs qui y poussent, ne rien abîmer », « il faut protéger la planète, prendre que ce que l'on peut manger », « Mettre

des barrières pour protéger les animaux », « Silence, écouter les oiseaux ».

Dans les réponses données par les enfants, nous constatons que cet enseignement par le paysage apprenant a conduit à un état d'empathie vis-à-vis de l'environnement comme par exemple la beauté d'un champ, mais aussi de l'activité de leurs parents vis-à-vis de l'usage de la voiture. Les réponses précédentes montrent que cette démarche éducative a reposé sur le contact direct et l'interaction entre les enfants, les adultes accompagnants et leur environnement quotidien. Ceci est particulièrement important dans le contexte actuel d'une déconnexion probable des enfants à la nature.

En guise de conclusion

On connaît aujourd'hui l'efficacité des démarches pédagogiques et participatives mobilisant le paysage sujet et objet (Vergnolle Mainar et al. , 2017, Vander Mey, McDonald 2001), mais la démarche de paysage apprenant développée par cette expérience, rend lisible et reproductible la nécessité d'un apprentissage inclusif des tout petits par des mises en situations et des explications qui leur permettent, ainsi qu'à leurs parents, d'identifier et de s'approprier leur rôle en tant qu'habitant d'un village où l'environnement a une place importante pour leur bien-être. La combinaison d'un enseignement dans et en dehors de la classe encourage à développer des expériences nouvelles pour le petit et pour le groupe, à prendre des initiatives

vis-à-vis des espaces qui conditionnent la place de son corps et intrinsèquement de ses pensées et à apprendre progressivement à construire ses connaissances pour mieux expliquer ce rôle.

Par cette démarche de paysage apprenant, l'enseignant, comme le parent, sert à stabiliser les premiers repères de l'enfant et à lui faire expliciter l'activité qui va être la sienne. Il l'amène à reformuler ce qui a été dit, à produire lui-même des explications pour d'autres à propos d'une action qu'il aura vécu, à faire en sorte que, comme l'adulte, il se sente responsable, ait un vrai rôle à jouer pour son environnement.

Références

- BOEN-Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, URL https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf (03/22)
- Conseil de l'Europe 2000. Convention européenne du paysage. URL <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/176.htm>: Florence (02/22).
- Damnjanovic K. 2016, L'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans les classes enfantines valaisannes, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais, Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais - HEP-VS, Saint-Maurice
- Dé Meo G. 1998. Géographie sociale et territoires. Nathan, Fac. Géographie, Paris
- Deffontaines J.-P. 2006. Analyse du Paysage, In : M. Benoît, J.-P. et S. Lardon (ed), Acteurs et territoires locaux : vers une géoagronomie de l'aménagement, Savoir Faire, INRA, Paris pp.69-84
- Frouillou L. 2011, Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française, « Carnets de géographes », n°3, URL <http://journals.openedition.org/cdg/2133> ; DOI : 10.4000/cdg.2133 (05/19)
- Gamache N., Domon G., Jean Y. 2004. Pour une compréhension des espaces ruraux : représentation du paysage de territoire français et québécois. « Cahiers d'économie et sociologie rurales », n°73, pp.71-102.
- Gwiazdzinski L., Cholat F. 2021. Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel. 256 p., 2021, L'innovation autrement, Elya Editions, Seyssinet-Pariset
- Lamy A. 2021, Enseignement, La révolution verte en marche, « L'école des parents », Érés. 2021/3 n° 640 p. 37-41
- Legrand L. 1997, Qu'est-ce que la recherche pédagogique?, « Revue française de pédagogie », 120, Penser la pédagogie. pp. 39-47
- Michelin Y., Joliveau T., Planchat-Héry C. 2011. Landscape in Participatory Process: Tools for Stimulating Debate on Landscape Issues?, In M. Stenseke et M. Jones (ed.) The European Landscape Convention, Challenges of Participation: Landscape Series, Springer, pp.145-174
- Peloux I., Lamy A. 2014, L'École du Colibri. La pédagogie de la coopération, Actes Sud, Arles
- Smith F., Barker J. 2000, Out of school, in school. A social geography of out of school childcare, in S. L. Holloway, G. Valentin (ed.), Children geographies: playing, living, learning, Routledge, London, pp. 245-256
- Vinck D. 2009, De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement, « Revue d'anthropologie des connaissances » 2009/1, Vol. 3, n° 1, p. 51-72
- Vander Mey B. J., McDonald S. I. 2001. Landscapes for Learning: Growing Children, Youth, Schools, and Communities. Linking Learning with Life. National Dropout Prevention Center, Clemson, SC. Betsy M. Campbell Foundation, Greenville, SC. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452407.pdf> (06/22)
- Vergnolle Mainar C., Julien M-P., Léna J.-y., Calvet A., Chalmeau C., 2017. Le paysage de proximité à l'école, par des photographies répétées : un levier d'implication dans son territoire. « Projets de paysage ». URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01587422/document> (06/22)

Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education

Chiara Giunti
Lorenza Orlandini
Silvia Panzavolta

INDIRE
c.giunti@indire.it
l.orlandini@indire.it
s.panzavolta@indire.it

Received: March 2022
Accepted: July 2022
© 2022 The Author(s)
This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0
Firenze University Press.
DOI: 10.13128/contest-13443
<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

outdoor education
learning environments
environmental sustainability
inclusion
well-being

Introduzione

La recente condizione di emergenza sanitaria ha introdotto stili di vita inediti e mai sperimentati prima. Lo sgretolarsi di una certa modalità dell'abitare i luoghi, siano essi lavorativi, pubblici o domestici, ha prodotto una loro repentina metamorfosi nella direzione della ricerca di una 'distanza sociale di sicurezza' e di una diversa socialità.

Nella scuola, l'emergenza sanitaria ha messo ancor più in evidenza la necessità di rivedere i luoghi, gli strumenti, l'organizzazione e i modi dell'educare.

In particolare, per quanto riguarda gli spazi educativi, la stessa struttura della classe, composta da cattedra e banchi vicini e allineati, non è più funzionale al distanziamento imposto dalla pandemia e non è più in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione e caratterizzati

This contribution describes three Outdoor educational experiences aimed at fully re-thinking learning environments in order to offer students a better connection between learning opportunities and learning settings. The solutions presented here have been designed considering both

school spaces and neighborhood environments, thus opening to the entire local community. Some of those solutions were accelerated by the constraints imposed by the Pandemic as for the measures of Covid-19 prevention (social distancing, preferences for outdoor places, etc.).

The implementation of innovative, sustainable and inclusive learning environments has improved students' well-being and made it possible for them to connect with different local places and communities, thus envisaging a new idea of living sustainable ecosystems.

dalla complessità della relazione educativa propria dell'attuale 'società della conoscenza'. Sotto la spinta della recente emergenza sanitaria e della ricerca di una 'distanza sociale di sicurezza' si sono moltiplicate, anche nel panorama scolastico italiano, sperimentazioni di inedite soluzioni spaziali che, superando i limiti imposti da un'edilizia scolastica spesso vetusta (Fondazione Giovanni Agnelli, 2019; MIUR, Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica), hanno ridisegnato e allestito spazi esterni per lo svolgimento delle attività didattiche curricolari scoprendo dettagli e potenzialità di spazi limitrofi alla scuola che fino a oggi erano rimasti inesplorati oppure abbandonati. Molte di queste esperien-

ze sono profondamente collegate all'approccio pedagogico dell'Outdoor education (OE) che, originario e diffuso nei paesi nordeuropei¹, si sta rapidamente diffondendo anche in Italia (Schenetti et al., 2015; Schenetti, 2018; D'Ascenzo, 2018) e che è da diversi anni al centro di percorsi di ricerca-formazione promossi dall'Università di Bologna (Schenetti, 2021a, 2021b, Farnè et al., 2018). Sostenuto anche dal Movimento delle Avanguardie educative (AE), l'OE (Giunti et al., 2021) è un orientamento pedagogico che comprende una grande varietà di esperienze didattiche caratterizzate da protagonismo attivo degli studenti e dal loro svolgersi in ambienti esterni alla scuola, sia in contesti naturali – il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – che in ambienti urbani – i musei, le piazze, i parchi cittadini –, ovvero in tutti quegli spazi dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua interezza (Farnè et al., 2018; Bortolotti, 2019).

Si tratta dunque di un approccio pedagogico alla cui base sta un ripensamento radicale degli spazi dell'apprendimento che vengono interpretati in un'accezione ampia ed estesa, che travalica i confini fisici della classe e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola

e alla comunità circostante. Sullo sfondo troviamo quindi sia la costruzione di una nuova idea dell'abitare i luoghi, sia l'obiettivo di costruire una 'città educante' (Mottana, Campagnoli, 2017) caratterizzata da permeabilità tra scuola e quartieri e da una città rigenerata dal punto di vista funzionale, ecologico e sociale.

Il rapporto tra pedagogia e architettura, centrale in questo contributo, è stato approfondito principalmente dal punto di vista degli schemi funzionali e delle soluzioni architettoniche (Weyland, Attia, 2015, 2016; Seydel, 2018; Tosi, 2019) basate sulla riconfigurazione degli ambienti interni alla scuola – come l'aula plus, il cluster e il paesaggio didattico (Seydel, 2018) – che, come vedremo, sono individuabili anche nelle soluzioni che hanno permesso alla scuola di uscire al di fuori di essa.

Fuori dalla scuola: il valore pedagogico dello spazio dell'apprendimento

Nella prospettiva offerta da Malaguzzi (2010), secondo il quale lo spazio rappresenta 'il terzo educatore', anche gli ambienti scolastici outdoor devono essere 'intenzionalmente' progettati (Edwards et al., 2017). Il modo in cui tali spazi saranno strutturati e gli strumenti/arredi che li popoleranno offriranno *affordances* (Gibson, 1979) a sostegno dell'azione didattica del docente e definiranno la 'visione di scuola'.

Le esperienze illustrate nel presente contributo si collocano all'interno di questo scenario, rappresentando delle possibili trasposizioni di

schemi funzionali individuati per gli ambienti interni. In particolare, quando parleremo di aula plus ci riferiremo all'estensione dell'aula, classicamente intesa, mediante uno spazio aggiuntivo (Seydel, 2018) – ad esempio un corridoio o una porzione di atrio – che nel caso di soluzioni outdoor si estende su porzioni di giardino oppure di terrazzo o cortile scolastico.

Il cluster è, invece, un ambiente articolato composto da un raggruppamento di aree contigue che facilitano l'accesso a spazi funzionali diversi (Tosi, 2019, p. 130); ad esempio: possono esserci più aule che sono collegate con ambienti laboratoriali. Questa configurazione, oltre ad una continuità spaziale, facilita anche le attività per classi aperte e quindi supporta una progettazione didattica orizzontale.

Il paesaggio didattico aperto è definito da Seydel (2018) come lo scioglimento delle aule convenzionali a favore di grandi aree completamente o parzialmente aperte (Tosi, 2019, p. 130). Ciò consente di pensare a qualsiasi ambiente scolastico come abitabile e utilizzabile per le attività e i momenti della vita scolastica. Anche gli spazi esterni, come giardini, cortili e terrazze, possono essere quindi configurati per svolgere queste stesse funzioni e supportare attività didattiche basate sulla collaborazione.

Nelle tre esperienze che vedremo, tali schemi funzionali saranno adottati in soluzioni outdoor. L'IC Umberto Eco di Milano, con la pedonalizzazione e l'allestimento della piazza antistante della scuola e l'Istituto San Giuseppe Casaletto

di Roma rappresentano una sorta di micro-ecosistema, rientrando quindi nella tipologia 'paesaggio didattico', ovvero: un ampio spazio aperto che supporta anche attività di differenziazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Nel caso, invece, della scuola primaria Vittorino da Feltrè di Piacenza, la soluzione di allestimento dello spazio outdoor è riconducibile al cluster outdoor che consente a più gruppi classe contemporaneamente di svolgere attività didattiche orientate alla partecipazione e alla collaborazione.

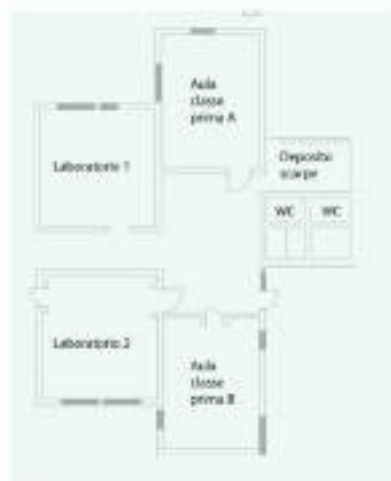
Outdoor education e apertura della scuola ai luoghi di prossimità

La convinzione che le attività educative e didattiche si possano svolgere anche all'esterno degli edifici scolastici è sempre più diffusa (OECD, 2020), così come la possibilità di avvalersi della collaborazione di realtà esterne presenti sul territorio. In questa accezione, quindi, si parla di 'relazione tra scuola e territorio' e di 'apertura della scuola ai luoghi di prossimità', in 'ottica outdoor' (parchi, fiumi, viali, piazze e giardini) e indoor (musei, parrocchie, aziende, associazioni). La relazione tra scuola e contesto esterno è presente nei documenti di indirizzo dedicati alle istituzioni scolastiche, primo fra tutti il DPR 275/1999 (*Autonomia scolastica*) che fa riferimento alla costruzione di un curriculum che tenga conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Da queste



Esempio di aula plus indoor

Fonte: Tosi, 2019
Fig. 1



Esempio di cluster indoor

Fonte: Tosi, 2019
Fig. 2

prime indicazioni, si evidenzia come la scuola sia chiamata ad aprirsi all'esterno per arricchire l'offerta formativa e per rispondere alle esigenze del contesto. Nel 2012, con il documento *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, p. 6) la relazione tra scuola e territorio è presentata come funzionale alla realizzazione di percorsi orientati a formare cittadini attivi e consapevoli. Il territorio si configura come ambiente di apprendimento, contesto in cui esercitare le competenze che contribuiscono ad arricchire le esperienze didattiche attingendo al patrimonio sociale, culturale e fisico in cui si svolgono. Con la *Buona Scuola* (Legge n. 107 del 2015) si sottolinea nuovamente l'apertura delle scuole alla comunità con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. La scuola, quindi, si configura come spazio di accoglienza, di confronto e di dialogo per il personale scolastico, per gli studenti e per chi vive nel territorio di riferimento.

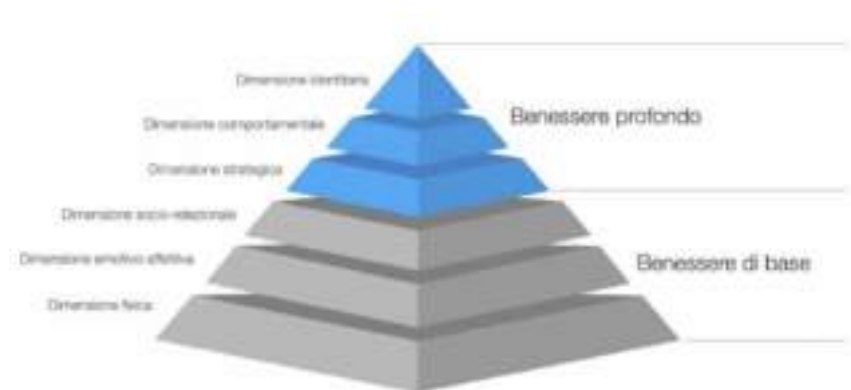
L'emergenza sanitaria, con le problematiche connesse al distanziamento e alle misure anti-contagio, ha rilanciato questi temi, spingendo verso l'apertura della scuola a spazi esterni per lo svolgimento di attività didattiche. In questo contesto, il *Piano Scuola 2020-2021* ha proposto i *Patti educativi di comunità* come strumento per creare sinergie tra scuola e società civile con l'obiettivo di dare vita ad una comunità educante e far emergere il capitale sociale presente sul territorio. In continuità con le indicazioni contenute a partire dal DPR 275/1999, un'indagine esplorativa del *Forum delle Disuguaglianze*,

sui *Patti educativi di Comunità*, ha evidenziato che questi dispositivi rappresentano una forma di espressione della tanto auspicata autonomia scolastica. Attraverso i *Patti*, infatti, si supera la frammentazione degli interventi e si pongono le basi per una autentica co-progettazione basata sulla partecipazione attiva di tutte le componenti coinvolte nell'accordo. In tal senso, i *Patti educativi di Comunità* diventano delle sperimentazioni territoriali che producono conoscenza, per istituzioni e politiche ordinarie.

Già De Bartolomeis in *Fare scuola fuori della scuola* ha delimitato chiaramente come includere la conoscenza del territorio nell'educazione. In tal senso: "le sortite sul territorio non devono configurarsi soprattutto o esclusivamente come un andare a prendere dall'esterno qualcosa [...] e portarlo a scuola. Anche questo è utile, ma è più profonda l'innovazione se si costituiscono o si usano presidi culturali fuori della scuola secondo modalità diverse da quelle della scuola" (De Bartolomeis, 2018, p. 101).

Esistono modalità e strumenti per strutturare la relazione scuola-territorio (partenariati, convenzioni, protocolli, accordi di rete), ma ciò che qualifica tali azioni è la ricaduta sulla qualità dei percorsi educativi proposti agli studenti. In questa cornice, alcune metodologie didattiche e approcci pedagogici possono aiutare le scuole nella relazione con l'esterno e sostenere la realizzazione di un'offerta formativa di qualità.

Le esperienze di OE si innestano su questo orientamento, superano l'idea di uscita didatti-



La piramide del benessere collegata allo spazio di apprendimento

Fonte: elaborazione dell'autrice, 2021

Fig. 3

ca e di collaborazione episodica tra scuola, enti, associazioni, etc. Alcuni elementi che descrivono questa relazione possono essere sintetizzati nei seguenti punti: le attività didattiche si svolgono all'interno del tempo scolastico e del curriculum e sono istituzionalizzate, quindi sono presenti nella documentazione ufficiale della scuola; la comunità è coinvolta attivamente nelle diverse fasi dei percorsi con ruoli e responsabilità definiti; il territorio diventa contenuto e ambiente di apprendimento e quindi la scuola si apre al contesto esterno, attingendo ad esso in termini di risorse e possibilità.

Outdoor education, spazi inclusivi e benessere

Il gruppo di ricerca *Benessere e Spazi*, che opera nella Struttura di ricerca sulle *Architetture scolastiche* di Indire, ha messo a punto un framework che sintetizza gli elementi emersi da una approfondita revisione della letteratura, di respiro nazionale e internazionale, sul tema del rapporto

tra spazi e benessere (Carro et al., 2019).

Il framework, illustrato in figura 3, è composto da sei dimensioni, le prime tre caratterizzate da una più immediata percezione di benessere da parte dell'individuo, le restanti sono invece caratterizzate da una profondità maggiore.

Le prime tre dimensioni attengono agli aspetti del benessere fisico, tipicamente in relazione con luce, rumore, temperatura, ventilazione. Spesso questi elementi sono misurati negli ambienti indoor e hanno precisi indicatori da rispettare. Per quanto riguarda gli spazi outdoor, questi parametri sono ovviamente incontrollabili e possono solo essere considerati come elementi sui quali basare il proprio vestiario e l'uso di accessori. Come affermano gli studi sul tema (Farnè et al., 2018), stare in natura genera piacevoli sensazioni fisiche, anche per l'attrazione degli esseri umani verso ambienti vivi (ossia la biofilia, individuata da Kellert e Wilson nel 1993). Le dimensioni del benessere di base riguardano poi

gli aspetti emotivi e socio-relazionali, elementi che sono ampiamente confermati dalla letteratura (Kuo et al., 2019) e che ritroviamo anche nelle esperienze descritte di seguito. Le altre tre dimensioni del benessere profondo riguardano invece la capacità della didattica outdoor di favorire l'acquisizione profonda dei contenuti, una maggiore concentrazione e attenzione focalizzata (dimensione strategica), così come il mitigare i comportamenti problema (vandalismo, comportamenti oppositivi, iperattività) e sviluppare un maggiore attaccamento al gruppo, alla comunità e al proprio territorio (dimensione identitaria). Tutte le testimonianze di OE raccolte in questo contributo confermano che il vissuto dei bambini si colloca in connessione con tutte le sei dimensioni del benessere descritte dal framework e con la realizzazione di uno spazio di inclusione reale. Inoltre, come vedremo, in accordo con le quattro caratteristiche della didattica inclusiva (Cottini, 2016), le tre esperienze analizzate sono nate con l'obiettivo di costruire un clima di classe accogliente, favorire le competenze prosociali, attivare le variabili emotive connesse ai processi di apprendimento. In accordo con questo, vedremo come gli studenti che in indoor richiedevano misure 'speciali', in outdoor hanno manifestato una riduzione dei comportamenti problemi o addirittura un loro annullamento (Bortolotti et al., 2020). Infine, l'ambiente outdoor si pone anche come un ambiente ricco di sfide, e quindi espone gli studenti alla 'gestione del rischio' (Farnè et al.,

2018; Farnè, 2021). Le autrici, in accordo con la letteratura di riferimento (Rotondi, 2002; Farnè et al., 2018; Negro, 2019; Farnè, 2021), concordano con la posizione secondo la quale l'OE trova fondamento anche nella convinzione che un atteggiamento iperprotettivo verso i bambini sia antipedagogico perché potrebbe espropriarli di alcune esperienze necessarie per il loro sviluppo. Il nostro sistema cerebrale, per poter correttamente gestire lo stress e allenare il sistema della resilienza (Oliverio, 2017; Biddulph, Flutter, 2021) deve poter aver modo di sfidare le proprie paure e superare i propri limiti, cosa poco prevista da quella che Steward (2021) definisce la classe 'tossica'. I percorsi di OE si basano sulla correlazione tra apprendimento ed emozioni forti, intese come fattori facilitanti il processo di apprendimento/insegnamento, ponendo i docenti e gli studenti nella condizione di uscire dalla propria *comfort zone* per entrare, invece, nella *challenge zone* (Rotondi, 2004).

Metodologia, strumenti di ricerca e soggetti coinvolti

La ricerca, che ha avuto carattere esplorativo, si è svolta tra novembre 2021 e febbraio 2022 e ha coinvolto tre scuole del primo ciclo appartenenti al Movimento delle AE: l'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma, la Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza, l'IC Umberto Eco di Milano. Si tratta di tre istituti comprensivi che, attraverso l'approccio pedagogico dell'OE e un ripensamento degli spazi di pertinenza della scuola (in

un caso anche l'utilizzo di una piazza cittadina), hanno promosso una nuova idea dell'abitare i luoghi favorendo pratiche di innovazione didattica e organizzativa e il benessere di studenti e studentesse.

L'intervista strutturata è stata rivolta ai tre Dirigenti scolastici (DS), ai quali è stato richiesto anche l'invio della documentazione sia descrittiva che fotografica relativa alle esperienze realizzate. L'intervista è stata costruita intorno a quattro dimensioni: spazi di apprendimento (Indire, 2014; Seydel, 2018; Tosi, 2019), situazioni didattiche (Tosi, 2019; Biondi et al., 2016), rapporto scuola-territorio (Beames et al., 2011), inclusività e benessere degli studenti (Carro et al., 2019). La scelta del target della dirigenza scolastica è sostenuta da una sterminata produzione scientifica che afferma come l'innovazione sia possibile solo a patto di una istituzionalizzazione e di una leadership orientata al cambiamento (Senge, 2006; OECD, 2013; Kools, Stoll, 2016; Harris, 2008; European Commission, 2018). Inoltre, la scelta di progettare, realizzare e/o permettere di usare nella didattica quotidiana l'outdoor come spazio educativo ordinario è in ultima istanza in capo al DS, responsabile della sicurezza, come previsto dalla norma (art. 18 del D. Lgs. 81/08). Inoltre, particolare attenzione è stata rivolta a indagare come la scuola abbia applicato i principi pedagogici dell'OE e ad approfondire i temi della innovatività, sostenibilità e inclusività delle soluzioni realizzate.

Risultati

Le tre interviste sono state trascritte a mano dai ricercatori e analizzate sulla base delle quattro dimensioni sopra descritte. Di seguito riportiamo una breve sintesi dei risultati.

Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma

Dati di contesto

L'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma è un istituto privato parificato che nel 2016, anno in cui il coordinamento didattico è stato affidato alla dott.ssa Emanuela Corrao, ha iniziato a ripensare completamente il suo modello di scuola tradizionale e incentrato su una didattica trasmissiva. In quel periodo si colloca anche l'incontro con il gruppo di lavoro coordinato da Lidia Cangemi, responsabile del *Metodo Dadalogica* (Di Fabio, 2021), che ha fornito un grande supporto soprattutto per la formazione dei docenti e del personale scolastico. La Cangemi è anche DS del Liceo Kennedy di Roma, scuola adottante l'idea *Aule laboratorio disciplinari* nel Movimento delle AE.

Mentre il modello delle *Aule laboratorio disciplinari* è indicato per la scuola secondaria di II grado, il modello *Dadalogica* è stato progettato per la scuola primaria, anche se la prospettiva di sviluppo in verticale è tutt'altro che peregrina.

Tutti i docenti della scuola primaria del San Giuseppe hanno ricevuto una formazione ad hoc sia sulla progettazione e sulla visione degli spazi outdoor che sulla didattica all'aperto. Le pro-

poste in outdoor sono tutte curricolari e dichiarate nel PTOF.

L'idea di partenza

Il cambiamento del modello di scuola è iniziato con la ricerca di nuova modalità d'insegnamento che trasformassero l'esperienza di apprendimento dei bambini, prendendo in considerazione anche gli aspetti emotivi e motivazionali dell'esperienza, riportandola ad una sua concezione globale e olistica sullo stare bene a scuola. L'esperienza di apprendimento è tornata al centro della progettazione didattica e l'incontro con l'ambiente e l'educazione outdoor ha costituito una sorta di quadratura del cerchio. Piuttosto che formare i docenti a metodologie didattiche innovative indoor, che secondo la DS sarebbero state forse più facili da applicare all'inizio, ma anche più deboli nello scalfire una cultura tradizionalista nell'insegnamento, si è preferito unire agli aspetti metodologici anche quelli legati agli spazi, agli arredi e al setting di apprendimento, scavando un solco più profondo, magari più faticoso all'inizio ma con maggiori garanzie di radicamento. Lavorare in un ambiente destrutturato come quello outdoor avrebbe forzato i docenti a immergersi in uno scenario totalmente nuovo, sia come ambiente fisico che come spazio mentale.

L'organizzazione delle attività

Nelle sezioni della scuola primaria che seguono il metodo *Dadalogica* tutte le attività didattiche

vengono svolte quotidianamente in outdoor, indipendentemente da condizioni meteo avverse; le sezioni non *Dadalogica* fruiscono regolarmente degli ambienti outdoor per le attività di tipo disciplinare e interdisciplinare, ma in maniera meno intensiva. Le famiglie aderiscono scientemente al progetto offerto dalla scuola con un *Patto di corresponsabilità* nel quale si dispongono ad accogliere gli aspetti 'meno ordinari' del fare didattico in questo modo (ossia che i bambini stiano al freddo, sebbene coperti adeguatamente, o sotto la pioggia o ancora che tornino a casa sporchi di fango, erba ecc.). In particolare, i genitori che scelgono la sezione *Dadalogica* sono generalmente molto consapevoli e provengono da percorsi già caratterizzati in tal senso (ad es. *Asilo nel bosco* o *Asilo nella fattoria*) e sono tendenzialmente molto collaborativi con la scuola, partecipando alle attività stesse o mettendo a disposizione il loro tempo per preparare le condizioni affinché i figli possano fruire del contesto migliore (come ad es. nel caso dell'orto didattico, si prestano a vangare e a fare i lavori più duri per consentire ai figli di trovare il terreno pronto per le loro attività).

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Gli ambienti outdoor sono stati progettati pensando anche all'*hotellerie*. Il design di alcune strutture richiama proprio quella di alcuni hotel all'aperto, con tensostrutture che lasciano aperta la vista (a volte a 360%) sull'ambiente naturale.



Le 'cupole' dell'Istituto San Giuseppe

Fonte: Sito web Dadalogica, <https://www.dadalogica.it/>

Fig. 4

Le 'cupole' (fig. 4) sono una sorta di ambiente simbolico, magico, metaforico, che gli studenti adorano e che richiama un po' anche le forme ancestrali di un utero, di una situazione di estrema cura e benessere, come nel ventre della madre.

La progettazione, curata da Lidia Cangemi che è anche architetto, è stata realizzata con un gruppo di genitori molto sensibili al tema del rapporto con la natura e delle esperienze didattiche in outdoor. In particolare, alcuni dei genitori-co-progettisti venivano da esperienze scolastiche dei figli totalmente naturalistiche, come l'*Asilo nella fattoria*, dove i bambini stavano sempre all'aria aperta, a contatto con gli animali.

La cupola, inoltre, a livello architettonico e metaforico richiama la forma del cerchio, dove non

si impone nessuna gerarchia ma anzi la collettività si confronta e si parla guardandosi negli occhi, dando spazio a tutti (come nelle metodologie inclusive, ad es. del *circle time*).

Oltre alla 'cupola' ci sono altri allestimenti particolari che vale la pena menzionare: gli alberi arrampicabili (fig. 5), i tavolini mobili, gli arredi portatili, le palle di pallet, sono tutti elementi che consentono ai bambini di configurare e vivere lo spazio secondo i momenti della giornata, secondo le loro esigenze e attività preferite.

Gli oggetti e gli strumenti che servono per le attività in outdoor sono condivisi, la stessa merenda è acquistata per tutti (salvo limitazioni alimentari o diete particolari) per mandare il messaggio di una piccola comunità dove sono al



Alberi arrampicabili

Fonte: Sito web Dadalogica, <https://www.dadalogica.it/>

Fig. 5

centro i valori dell'inclusione, della condivisione, dell'accoglienza e della cooperazione.

«È innegabile che i bimbi che hanno alcune fragilità con questo tipo di attività riescono proprio a superarle, a gestirle in maniera diversa», osserva la DS Corrao.

Lo spazio è stato pensato per accompagnare un po' tutti i momenti della giornata: le attività di apprendimento, esplorazione, attività motoria, ma anche riposo e gioco, in ascolto di tutti i ritmi e i bisogni dei bambini, perfino quello della noia. Lo spazio, insomma, è concepito per prevedere e recuperare la sensorialità tutta, dando voce alle multiple intelligenze (Gardner, 1983) e realizzando quindi uno spazio inclusivo per tutti i bambini, ciascuno con le sue specificità e fragilità.

«In questo senso è proprio lo stimolo a 360°, cosa che ovviamente un'aula con un pavimento non può fornire, questo è evidente [N.d.A. il pa-

vimento nella cupola è l'erba del giardino]», afferma la Cangemi.

Inoltre, un aspetto che non deve essere trascurato è quello della convivenza e del rispetto degli altri nell'uso della 'res pubblica', delle cose pubbliche, comuni, appunto.

Quando i bambini fanno solo didattica in indoor, generalmente hanno un uso esclusivo di quello spazio, non devono pensare a chi userà i tavoli o le sedie dopo di loro, non hanno la preoccupazione di rispettare i lavoretti degli altri ma nemmeno lo stimolo a vedere quello che altri compagni hanno realizzato. Questa, al contrario, è routine quotidiana per chi vive questo modello di scuola considerando poi anche la maggiore cura necessaria per il fatto che tutto è esposto agli agenti atmosferici e necessita di una responsabilità collettiva.

La visione sul benessere a scuola

La scuola ha individuato subito il benessere scolastico come una delle sue priorità. Il target dell'intervento trasformativo (Mezirow, 1991), però, non è stato solo lo studente, ma, in maniera più sistemica, si è considerato il benessere di tutta la comunità: docenti, personale non docente, famiglie. Una figura di sistema è dedicata proprio alla manutenzione dello spazio esterno, segno che la scuola investe fortemente su questo impianto. La visione del benessere si ispira agli studi di psicologia ambientale, neuroscienze (Gazzaniga et al., 2005) e psicologia della Gestalt (Kanizsa, Caramellini, 1988.), dove centrali sono gli aspetti del benessere fisico, emotivo, relazionale ma anche identitario, come descritto sopra. «Questo nell'ambito del benessere, penso che sia proprio il principale risultato... il fatto che i bambini desiderano essere a scuola, piangono quando non ci sono più» afferma soddisfatta la Corrao. Lei che gira per le classi e domanda ai suoi studenti come stanno andando le cose ha la percezione netta che i bambini adorino tutto quello che viene svolto in outdoor perché acquisisce maggiore senso e concretezza. «Quando ci sono attività all'aperto, sono quelle che loro immediatamente riportano e le riportano con lo sguardo illuminato con questa loro partecipazione emotiva, sai? Ecco, il loro non verbale è chiarissimo», aggiunge. Questa propensione è assai più netta nelle sezioni ordinarie, piuttosto che in quella *Dadalogica*, perché i bambini nelle sezioni ordinarie possono effet-

tuare un confronto e mantengono un ricordo di esperienze anche in indoor mentre gli altri mancano, forse, di un metro di paragone.

Le attività in outdoor sono funzionali anche ad una sorta di 'ristorazione attentiva' (Kaplan, 1989). «È inutile dire che questo tipo di attività agevola anche tutti i bambini fragili e quindi loro si possono sfogare nel momento in cui effettivamente hanno bisogno di movimento, hanno bisogno di distrazione. E il momento fuori diventa propedeutico per rendere la didattica all'interno più funzionale. Perché l'ora trascorsa fuori consente poi di passarne tre in aula tranquillamente», fa notare la Dirigente.

Possiamo in conclusione affermare che questa esperienza reifica le parole del già citato Malaguzzi, secondo il quale lo spazio costituisce di fatto 'il terzo educatore' (Malaguzzi, 2010). In linea con il pensiero del noto pedagogista, in questa scuola si è stata fatta una scelta, ostinata e coraggiosa, che sta dando, fortunatamente, i suoi frutti.

“Lavorare coi bambini vuol dire avere a che fare con poche certezze e molte incertezze: ciò che salva è il cercare. Occorre avere il coraggio di produrre ostinatamente progetti e scelte. Questo compete alla scuola e all'educazione.”

(Loris Malaguzzi, 2010)

Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza

Dati di contesto e idea di partenza

La Scuola Primaria Vittorino da Feltre fa parte del Quinto Circolo Didattico di Piacenza che complessivamente conta 731 alunni (242 alun-

Tavoli in legno

Credits: DS Monica Caiazzo, 2021

Fig. 7

ni dell'Infanzia e 489 della Primaria). Il rinnovamento del giardino scolastico antistante la scuola è stato progettato e realizzato nel periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e si è inserito in una ben definita visione educativa della scuola stessa che aveva già ripensato alcuni spazi interni rendendoli flessibili e polifunzionali. L'attenzione allo spazio esterno è nata dalla volontà di salvaguardare le metodologie didattiche attive e collaborative che, con il distanziamento imposto dalle norme anti-contagio, rischiavano di essere abbandonate a favore del ritorno alla lezione frontale con setting della classe fisso e rigido. Inoltre, dall'intervista con la DS, Monica Caiazzo, è emerso che sia le classi dell'Infanzia che quelle della Primaria, avevano da anni consuetudine alla didattica all'aperto grazie a collaborazioni attivate sul territorio che hanno permesso la realizzazione di interessanti progetti di OE (pedibus cittadino in collaborazione con Ceas Infoambiente, attività didattiche realizzate nel Parco della Galleana nel Parco regionale fluviale del Trebbia in collaborazione con le guardie ecologiche). Inoltre, la DS Caiazzo ha fatto notare come sia stato fondamentale l'incontro con l'architetto Mao Fusina che ha proposto alla scuola diversi progetti per la creazione di aule all'aperto. Dopo la scelta del progetto finale, avvenuta nella primavera del 2021, i lavori sono stati realizzati nel periodo estivo grazie anche all'utilizzo dei *Fondi edilizia scolastica per l'avvio dell'anno scolastico 2021-2022*².

Riorganizzazione dello spazio esterno e delle attività didattiche

Lo spazio esterno, inaugurato a novembre 2021, è stato arricchito con arredi in legno che sono andati a comporre moduli aperti e spazi circolari e dinamici. In particolare, il giardino ha accolto un anfiteatro strutturato su più livelli (fig.6) al fine di ospitare un'intera classe e due tavoli in legno che abbracciano gli alberi corredati da sedute mobili e trasportabili con facilità dagli stessi bambini (fig.7).

Dall'intervista con la Dirigente scolastica è emerso come lo spazio così arricchito si presti molto bene a attività cooperative/collaborative e laboratoriali a piccoli gruppi legate all'area linguistica/umanistica e ispirate alla *Philosophy for Children* (Matthews, 1980; Ventista, 2018), così come a attività di esplorazione/ricerca in ambito scientifico. La Dirigente mette in evidenza quanto l'ambiente esterno così allestito agevoli le relazioni tra studenti e tra studenti e docenti, consentendo momenti di confronto e discussione come anche pratiche didattiche in cui lo studente è il protagonista (Indire, 2016). Attualmente il giardino e i suoi arredi sono utilizzati da 500 studenti e 70 docenti che attraverso un sistema di turnazione settimanale per gruppi classi omogenei ne garantisce l'utilizzo una volta alla settimana (per esempio, tutte le classi prime lo utilizzano il lunedì, le seconde il martedì e così via). Possiamo quindi identificare lo spazio esterno come un cluster, uno spazio all'aperto comune a disposizione di più aule



(Seydel, 2018; Tosi, 2019). Tra gli obiettivi futuri della scuola c'è anche quello di utilizzare il giardino per momenti di confronto e aggregazione in cui saranno coinvolte le famiglie e la cittadinanza.

La didattica all'aperto è inserita nel PTOF 2022-25 della scuola come suo elemento identitario insieme al rinnovamento delle pratiche didattiche, al ripensamento degli spazi e degli ambienti di apprendimento e alla revisione del curriculum in ottica verticale e di sviluppo delle competenze. Il ripensamento dello spazio esterno risulta quindi profondamente collegato a curriculum e saperi disciplinari. L'OE non rappresenta soltanto una risposta all'emergenza sanitaria ma un 'modo di fare scuola' che è parte integrante dell'offerta formativa dell'istituto.

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Il processo di ideazione, progettazione e produzione degli arredi per il giardino della scuola si è caratterizzato per l'attenzione all'ambiente e alla sostenibilità. L'azienda che ha realizzato gli arredi ha lavorato in un'ottica green con grande attenzione nella scelta di materiali ecosostenibili. Oltre all'utilizzo del legno in quanto materiale naturale, particolare attenzione è stata data all'utilizzo di vernici e colle atossiche e di trucioli a basso contenuto ed emissione di formaldeide.

Per quanto riguarda l'inclusività degli ambienti realizzati, la Dirigente Caiazza ha confermato

che lo spazio esterno ha favorito la «costruzione di un clima disteso, accogliente e inclusivo» che è particolarmente venuto incontro agli studenti più problematici.

La visione sul benessere a scuola

In relazione al benessere degli studenti, nel corso dell'intervista la DS ha messo più volte in evidenza il rapporto tra benessere e spazi di apprendimento. L'abbandono della didattica trasmissiva a favore di metodologie didattiche innovative realizzabili negli spazi esterni, è stata infatti fonte di nuovo benessere per studenti e docenti. Il beneficio maggiore, conferma la Dirigente «è sul piano emotivo e relazionale che ha aiutato molto nella fase di emergenza quando abbiamo dovuto abbandonare setting d'aula che facilitavano attività collaborative. Uscire fuori ha permesso di recuperare la relazione educativa, sviluppare nuovamente il senso di appartenenza al gruppo e il senso di comunità». Sia le relazioni orizzontali (relazione studente-studente e relazione docente-docente) che le relazioni verticali (relazione studente-docente) hanno ottenuto enormi benefici dalla didattica all'aperto che ha favorito una maggiore disponibilità al confronto con l'altro, all'aiuto e al sostegno (Tosi, 2019). Rientra nel tema del benessere a scuola anche la gestione del rischio che i docenti non hanno percepito come problematica ma che hanno saputo valutare e gestire via via nel corso delle diverse attività. La tranquillità della DS in tema di sicurezza nella didat-

tica all'aperto è anche sostenuta dai dati oggettivi relativi agli infortuni: «la maggior parte degli infortuni, la cui documentazione firmo ogni giorno, si riferisce a infortuni avvenuti in classe dove gli studenti sono costretti in posizioni statiche per lungo tempo, e non fuori dove i bambini assumono un maggiore senso di responsabilità verso sé stessi e verso i propri compagni», conclude con sicurezza la Dirigente. Anche per la corretta gestione del rischio, ci riferisce la Dirigente Caiazza, sono stati fondamentali i percorsi formativi seguiti dal personale scolastico nel corso degli ultimi anni e che hanno visto il coinvolgimento dell'architetto Fusina sui temi legati a spazio e contesti educativi, del Dipartimento delle Scienze Umane dell'Università degli Studi Milano Bicocca sui temi della revisione critica del curriculum, della rete piacentina Scuole che costruiscono³ sui temi dell'OE.

IC Umberto Eco di Milano: aprirsi ai luoghi di prossimità e alla comunità e alla città

Dati di contesto

L'IC Umberto Eco sorge in una zona semicentrale della città di Milano e si affaccia su Piazza Sicilia. Ha 1500 alunni divisi in sessanta classi ed è articolato nel plesso di scuola primaria Novaro Ferrucci con circa 900 alunni e nel plesso di scuola secondaria di primo grado a indirizzo musicale Monteverdi con circa 600 alunni.

L'intervento sugli spazi esterni coinvolge la piazza antistante la scuola che è stata pedonalizzata e riqualificata per lo svolgimento di parte

delle attività didattiche delle classi dell'istituto (fig. 8). Tale intervento è stato possibile grazie alla sottoscrizione di un Patto di collaborazione che coinvolge il Comune, la scuola e una serie di associazioni esterne, tra cui anche quelle dei genitori, per la gestione della piazza. Il progetto nasce da una richiesta di cittadini e associazioni nell'ambito dell'avviso pubblico *Piazze aperte in ogni quartiere* promosso dall'Amministrazione comunale con l'obiettivo di coinvolgere il territorio nella rigenerazione e nella cura dello spazio pubblico.

L'intervento sugli ambienti esterni all'edificio scolastico rappresenta l'evoluzione di una trasformazione già avviata all'interno, descritta dalla metafora della scuola 's-confinata', caratterizzata da un'organizzazione degli ambienti di apprendimento che superano l'idea di aula come unico ambiente in cui svolgere le attività. Le aule, infatti, si aprono e i gruppi classe sfruttano i grandi atrii e gli ambienti di transito, ampliando la metratura a disposizione che diventa particolarmente funzionale anche in periodo pandemico per la salvaguardia della salute. L'estensione di questa idea anche alla piazza rappresenta il naturale sviluppo della scuola 's-confinata' (Bordin, et al., 2021), che sfrutta anche il territorio urbano di prossimità.

Riorganizzazione dello spazio esterno e delle attività didattiche

Lo spazio esterno utilizzato per lo svolgimento delle attività didattiche è principalmente Piaz-



L'allestimento di Piazza Sicilia: arredi e pavimentazione

Fonte: Sito web Comune Milano, https://www.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-7/piazza-sicilia_flavia
Fig. 8

za Sicilia che è stata pedonalizzata grazie all'accordo con il Comune di Milano. Attualmente, la piazza è prevalentemente utilizzata per le attività musicali, motorie e laboratoriali di difficile realizzazione all'interno dell'edificio scolastico. Oltre alle classi del plesso della primaria, che si affaccia proprio sulla piazza, questo spazio è utilizzato anche dalla scuola secondaria di primo grado che si trova a circa 600 metri. L'allestimento prevede la presenza di tavoli da pic-nic (uti-

lizzabili anche dai cittadini, la piazza resta sempre aperta), tavoli da ping-pong, panchine, arredi mobili che vengono spostati da dentro a fuori e viceversa in relazione alle attività didattiche previste, e piante in vaso. In relazione a ciò, la piazza si configura come spazio per le attività di gruppo, collaborazione e condivisione, spazio informale e per momenti di approfondimento e studio individuale (Indire, 2016). La pavimentazione della piazza ha previsto, inoltre, la partecipazione di-

retta di ragazze e ragazzi e delle associazioni del territorio e per la realizzazione di percorsi di apprendimento-servizio (Chipa et al., 2021)

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Come accennato, lo spazio esterno è l'estensione dell'idea di scuola 's-confinata' già presente all'interno dell'edificio scolastico, in cui l'ambiente svolge un ruolo fondamentale nel supporto al rinnovamento metodologico.

In questo scenario si innesta anche la forte attenzione al tema dell'ambiente e della sostenibilità. La pedonalizzazione della piazza opera in tal senso: incentiva gli spostamenti a piedi, riduce il traffico soprattutto nelle ore di ingresso e di uscita da scuola e favorisce l'acquisizione di comportamenti idonei per il mantenimento della salute fisica. Il progetto rappresenta un continuum di altre azioni presenti nel PTOF della scuola, tra cui le camminate per raggiungere il *Bosco in città*, un luogo naturalistico presente a Milano.

Le attività esterne non sono momenti ludici o di relax, ma sono intenzionalmente progettate nel curriculum scolastico e prevedono, in alcuni casi, anche la presenza di esperti esterni.

Per quanto riguarda il tema dell'inclusività dello spazio esterno, la DS Maria Giaele Infantino ha affermato che, al momento, non sono state attivate indagini specifiche, ma ciò che è facilmente osservabile è il miglioramento generale del clima nelle classi, con particolare riferimen-

to agli studenti che hanno difficoltà di apprendimento e disturbi del comportamento.

La visione sul benessere a scuola

Il rapporto tra benessere e spazi di apprendimento è alla base della visione di scuola che l'IC Umberto Eco sta costruendo in questi anni anche in risposta all'emergenza sanitaria che ha imposto alle scuole un ritorno ai banchi 'a righe e file' per rispondere alle misure anti-contagio.

Un'idea di benessere che parte dalla connotazione fisica come possibilità di muoversi e 'respirare' nel corso della giornata scolastica in una molteplicità di ambienti con setting mutevoli (attività di gruppo, individuali, momenti di relax, attività laboratoriali), per poi allargarsi alla sfera relazionale e sociale. Si tratta di ambienti che consentono agli studenti di sviluppare la propria intelligenza emotiva e sociale, dando loro la possibilità di conoscersi in ambienti meno strutturati rispetto all'aula e favorendo uno star bene che consente di praticare quelle competenze prosociali alla base delle attività promosse dalla scuola. Le uscite in esterno sono collegate intenzionalmente alle discipline e alle attività didattiche e rappresentano un'occasione per i docenti per conoscere i propri studenti con un'altra prospettiva. Direttamente connesso al tema del benessere, è quello della sicurezza. In relazione a ciò, la scuola ha già da tempo realizzato attività all'aperto e partendo da questa esperienza ha individuato alcune accortezze funzionali a ridurre i rischi e lo stress dei docenti, ad esempio:

nel corso delle attività esterne delle classi della primaria è prevista la compresenza delle docenti, non vale la stessa cosa per le secondarie di secondo che hanno due docenti soltanto nel tragitto scuola-piazza.

Conclusioni

La recente emergenza sanitaria e l'attivazione della didattica a distanza hanno dato anche in Italia un forte impulso alla ricerca di spazi alternativi alla classe e alla riprogettazione degli ambienti didattici che garantissero il normale svolgimento delle lezioni. Se molte di queste esperienze sono in continuità con gli elementi identitari dell'approccio dell'OE in alcuni casi l'introduzione dell'educazione all'aperto e il ripensamento degli spazi scolastici si sono concretizzati nel riprodurre all'esterno le modalità di insegnamento utilizzate in classe, senza una chiara visione pedagogica.

Ciò che emerge dalle esperienze analizzate è invece il forte legame tra pedagogia e architettura. Le soluzioni introdotte nelle scuole descritte in questo contributo sono infatti partite da una riflessione e progettazione degli spazi esterni alla scuola, per consentire un ampliamento degli ambienti in connessione con la visione educativa promossa dall'OE e della scuola.

Dalle parole dei tre Dirigenti scolastici, la ricerca nell'ambiente esterno alla scuola di nuovi modi di collaborare e cooperare, elemento comune alle tre esperienze analizzate, è stata portata avanti nell'ottica di sviluppare negli studenti

competenze disciplinari e trasversali e di favorire il benessere di studenti e comunità.

In questo quadro si colloca la cupola dell'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma che, richiamando simbolicamente il cerchio, annulla qualsiasi gerarchia facilitando la circolazione delle idee, permette di recuperare il proprio tempo e di entrare in contatto con il proprio sé; l'anfiteatro nel giardino della Scuola Primaria Vittorino da Feltre che facilita l'essere accolti e ascoltati; e infine la piazza cittadina, anch'esso luogo circolare che si apre agli studenti dell'IC Umberto Eco di Milano e che inaugura una nuova permeabilità tra scuola e quartieri nell'ottica pedagogica della scuola-comunità.

Nelle esperienze analizzate si assiste quindi alla rivalutazione di spazi tipicamente considerati inadatti o addirittura pericolosi e che adesso vengono arricchiti con setting e arredi decisamente innovativi (tavoli, arredi mobili, sedie portatili, strutture pensili) che docenti e alunni possono in ogni momento riconfigurare a seconda delle loro necessità e delle attività previste.

Comune alle tre esperienze è dunque una progettazione che, grazie ad architetti qualificati – nel caso dell'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma e della Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza – e a tecnici della Direzione urbanistica comunale – nel caso dell'IC Umberto Eco di Milano –, è stata attenta alle dinamiche socio-relazionali e comunicative ma anche alla inclusività, alla sostenibilità ambientale e all'ecologia. In particolare, questi ultimi due aspet-

ti sono particolarmente evidenti nella scelta dei materiali per la realizzazione degli arredi e nella riqualificazione e pedonalizzazione della piazza cittadina che ha così connesso la scuola alla vicina biblioteca comunale e al parco.

Infine, per quanto riguarda l'inclusività, le tre Dirigenti confermano come le scelte progettuali abbiano accolto i valori dell'inclusione, della condivisione, dell'accoglienza e della cooperazione. Scelte che hanno trovato un felice riscontro nella piena partecipazione di studenti e studentesse ai processi di apprendimento nel rispetto delle loro differenze e dei loro specifici bisogni educativi.

Note

¹ Le prime esperienze di didattica outdoor in Europa risalgono alla fine dell'Ottocento quando si sperimentarono scuole per bambini gracili e predisposti alla tubercolosi. Le scuole erano collocate in ambienti naturali lontani dalle grandi città ed erano state progettate con un duplice obiettivo: il recupero clinico dei bambini e la loro istruzione (Châtelet, 2011).

² https://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/fin-fondi-ed_sc_avvio_as_21_22.shtml

³ <https://www.scuolechecostruiscono.it/>

Bibliografia

- Bordin M. et al. (a cura di) 2021, *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. 2011, *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, Routledge, New York.
- Biddulph J., Flutter J. 2021, *Inspiring primary curriculum design*, Routledge, London and New York.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di) 2016, *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea edizioni, Firenze.
- Bortolotti A. 2019, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.
- Bortolotti A., Schenetti, M., Telese, V. 2020, *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8, n. 1, pp. 417-433.
- Carro R., Mori S., Panzavolta S. (in stampa), *Architetture di benessere. Ripensare gli spazi per stare bene a scuola*.
- Carro R., Mori S., Panzavolta S. 2019, *Well-being and environments: an exploratory study in primary schools in Italy*, in W. Imms & M. Mahat (a cura di), *What are teachers doing (well) when transitioning from traditional classrooms to innovative learning environments?*, «Transitions 2018. Continuing the Conversation. Symposium Proceedings », pp. 101-106.
<http://www.ilet.com.au/publications/proceedings/> (22/08/2022)
- Châtelet A.M. 2011, *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, MetisPresses, Ginevra.
- Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. et al. (a cura di), 2021 *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*, versione 3.0, Indire, Firenze.
- Comune di Milano, *Piano Quartieri* <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/quartieri/piano-quartieri/piazze-aperte> (22/08/2022)
- D'Ascenzo M. 2018, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cottini L. 2016, *Il paradigma dell'inclusione scolastica*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», Vol. 1, n. 1, pp. 32-50.
- De Bartolomeis, F. 2018, *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne Editrice, Roma.
- Di Fabio 2021, *Modello didattico DADA e DADA-Logica: quanto è importante l'ambiente di apprendimento?*, «Orizzonte Scuola» <https://www.orizzontescuola.it/modello-didattico-dada-e-dada-logica-quanto-e-importante-lambiente-di-apprendimento-intervista/> (22/08/2022)
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (22/08/2022)
- Edwards C., Gandini L., Forman G. 2017, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- European Commission 2018, *Study on Supporting School Innovation Across Europe*, Public Policy and Management Institute.
- Farnè R. 2021, *Outdoor education: il senso pedagogico del rischio*, in F. R. Baravelli (a cura di) *Una scuola che insegna a volare*, Junior-Bambini, Parma, pp. 53 - 64.
- Farnè R., Agostini, F. (a cura di) 2014, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) 2018, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.

- Fondazione Agnelli 2019, *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Editori Laterza, Milano.
- Forum Disuguaglianze 2021, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa Rapporto di ricerca* <https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf> (22/08/2022)
- Gardner H. 1983, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza - Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Feltrinelli, Milano.
- Gazzaniga M., Richard B., Mangun I.G. 2005, *Neuroscienze cognitive*, Zanichelli, Milano.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (a cura di) 2021, *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education*, Indire, Firenze.
- Harris A. 2008. *Distributed leadership: according to the evidence*, «Journal of Educational Administration», Vol. 46, n. 2, pp. 172-188.
- INDIRE 2016, *Il Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio* http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf (22/08/2022)
- Kaplan R., Kaplan S. 1989, *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kanizsa G., Caramellini N. 1988, *L'eredità della Psicologia della Gestalt*, Il Mulino, Bologna.
- Kools M., Stoll L. 2016, *What Makes a School a Learning Organisation?*, *in *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Kuo M., Barnes M., Jordan C. 2019, *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*, «Frontiers in Psychology», vol. 10, Art.305. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full> (22/08/2022)
- Mezirow J. 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (22/08/2022)
- MIUR, *Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica* <https://qranalytics.pubblica.istruzione.it/cruscottoe-dilizia/extensions/EdiliziaScolastica/EdiliziaScolastica.html?USER=944508> (22/08/2022)
- Matthews, G. 1980, *Philosophy and the Young Child*. First Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Mottana P., Campagnoli G. 2017, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios editore, Trieste.
- Negro S. 2019, *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.
- OECD 2013, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2020, *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Oliverio A. 2017, *Il cervello che apprende*, Giunti, Firenze
- Rotondi M. 2002, *Apprendimento emotivo*, «For Rivista per la formazione», Vol. 52, pp. 55-62.
- Rotondi M. 2004, *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza*, Franco Angeli, Milano.

Schenetti M. 2018, *La didattica all'aperto in Italia*, in Robertson, J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento, pp. 177-185.

Schenetti M. 2021a, *Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto*, in S. Polenghi, F. Cereda P. Zini, (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, pp. 1279-1286.

Schenetti M. 2021b, *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica* in L. Balduzzi, A. Lazzari, (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.

Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. 2015, *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

Senge P. M. 2006, *La Quinta Disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Editoriale Scientifica, Napoli.

Seydel O. 2018, *Cluster Classroom - Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany*, in S. Borri (a cura di), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*, Ediguida, Salerno, pp. 183-196.

Steward R. 2021, *The toxic classroom*, Routledge, London & New York.

Tosi L. (a cura di) 2019, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze.

Ventista, M. O. 2018, *A Literature Review of Empirical Evidence on the Effectiveness of Philosophy for Children*, in E. Duthie, F. García Moriyón, R. Robles Loro (a cura di) *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, Anaya, Madrid, Spain, pp.448-461.

Weyland B., Attia S. 2015, *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano.

Weyland B., Attia S. 2016, *Il corpo della scuola. Sul rapporto tra pedagogia e architettura*, «FAMagazine», vol. 37, pp. 56-68.

Fonti orali

Intervista a Monica Caiazzo (DS della Scuola Primaria Vittorino da Feltri di Piacenza) realizzata il 17 gennaio 2022.

Intervista a Maria Giaele Infantino (DS dell'IC Umberto Eco, Milano), realizzata il 18 gennaio 2022.

Intervista a Emanuela Corrao (DS dell'Istituto San Giuseppe di Roma), realizzata il 18 gennaio 2022

Scuole all'aperto di ieri e di oggi

L'esempio di alcuni casi italiani

Valentina Dessì

Dip. DAStU, Politecnico di Milano
valentina.dessi@polimi.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13589

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

external space
open-air school
environmental education
contact with nature

Introduzione

La pandemia da Covid 19 è stata affrontata da molteplici punti di vista, e non solo quello medico. Fin dall'inizio dell'emergenza sanitaria sono state individuate le due strategie ritenute necessarie per limitare il rischio di diffusione del virus: il distanziamento fisico e l'aria pulita. Dopo i dolorosi lockdown, il mantenimento di questi due requisiti si è reso necessario in tutti gli ambiti della nostra vita; la ripresa graduale di molte attività è stata infatti possibile in funzione della disponibilità di spazio, limitando il numero del-

le persone ammesse nei locali chiusi e portando, laddove possibile, le attività all'aperto.

Anche la scuola si è dovuta attenere a queste prescrizioni e non sempre gli spazi disponibili nelle aule sono risultati idonei per garantire lo svolgimento delle lezioni in sicurezza con le classi al completo. Alcune scuole hanno utilizzato altri

The experience of the open-air schools reminds us that the external space belonging to the school- if designed together with the building- becomes an integral part of the didactic activity, as highlighted in the first two case studies reported, the Casa del Sole and the Rinnovata Pizzigoni both in Milan. For too many years the awareness of the external-

school-space resource has been lost. Fortunately, more and more school communities are involved in the realization of equipped spaces in the schoolyards, convinced that teaching in contact with nature offers opportunities to stimulate all students who learn respect for nature since the childhood. The examples given by the Marymount school in Rome and Dante Alighieri in Milan make us think about how to enhance the available outdoor space by identifying new functions and activities on surfaces and equipment.

spazi messi a disposizione dai comuni (centri civici, teatri ecc.), altre si sono attrezzate per fare lezione anche all'esterno dell'edificio scolastico, quando possibile. In alcune realtà scolastiche questa circostanza ha di fatto contribuito a stimolare una riflessione sul valore della risorsa cortile scolastico a disposizione che spesso è male o sotto-utilizzato per svariati motivi.

La pandemia ci ha permesso di ricordare che anche in passato l'aspetto della salute ha influenzato le modalità di utilizzo degli spazi scolastici; requisiti simili vennero infatti richiesti al tempo della diffusione della tubercolosi e la scuole diventarono il luogo non solo dell'apprendimento ma anche della cura (*Open-air school*). In occasione della recente pandemia, nel mese di ago-

sto del 2020, lo stesso Dr. Anthony Fauci, direttore del National Institute of Allergies and Infectious Diseases degli Stati Uniti, ha dichiarato durante un incontro live su Facebook con il governatore del Rhode Island Gina Raimondo, che per le scuole è importante “passare più tempo possibile all'aperto. Se osserviamo gli eventi super-diffusori che si sono verificati, sono quasi sempre all'interno”. Già in precedenza, in molti Stati degli USA, alcuni programmi governativi hanno richiesto una riprogettazione dei cortili per favorire l'uso di questo spazio, soprattutto in contesti nei quali si evidenzia una carenza di spazi pubblici e dove il problema dell'obesità e dell'auto-isolamento in casa dei ragazzi può essere contrastato con una maggiore relazione sociale e movimento all'aria aperta (Adelmann et al., 2015).

I benefici, riconosciuti sia in ambito educativo che in ambito di salute psico-fisica, sono differenti e ormai ben noti (Knight, 2013; Strong, 2005) soprattutto perché legati alla possibilità di attivare maggiormente un apprendimento “multisensoriale”, più adatto e compatibile con le differenti caratteristiche di ogni alunno.

In questo contributo si vuole osservare la configurazione dello spazio esterno della scuola e la sua relazione con l'edificio, relazione a volte definita nel momento stesso della progettazione del complesso scolastico (Bellomo, 2019), in altri casi ricercata per soddisfare nuove esigenze didattiche con ricadute sulla flessibilità e attrezzabilità degli spazi (Broda, 2011; Faskunger et al., 2018; Funnell, 1997; Gamson Danks, 2010; Mellauner et al., 2004).

Si è scelto di analizzare due coppie di scuole: le prime due scuole, realizzate nella prima parte del secolo XX, considerano lo spazio esterno scolastico come centrale nel percorso di apprendimento e importante per la salute degli alunni. Tutt'ora le scuole svolgono attività didattica utilizzando lo spazio a disposizione e rappresentano un modello di configurazione degli spazi anche per scuole molto più recenti. Le ultime due scuole hanno ripensato il loro spazio esterno successivamente alla loro realizzazione. Lo spazio a disposizione non è stato riconfigurato secondo un progetto unitario ma per parti, inserendo funzioni e attrezzature in coerenza con il percorso didattico e la necessità di utilizzare gli elementi naturali presenti nell'area per coinvolgere in maniera più stimolante gli studenti.

Negli USA la Boston Schoolyard Initiative (BSI, 2013) ha per anni coadiuvato scuole e progettisti nel ripensamento dello spazio a disposizione secondo una visione simile a quella riscontrata nelle due scuole di Roma e Milano: almeno uno spazio riconoscibile come aula all'aperto, e uno

o più spazi per la raccolta della classe, spazi per la produzione orticola, per l'osservazione dal vero, aree anche attrezzate per l'attività ludico e motoria realizzate per valorizzare le diverse potenzialità di apprendimento di ogni studente. La flessibilità e l'adattabilità degli spazi rende questi luoghi capaci di rispondere a nuove esigenze, dettati dal tipo di insegnamento o da un'emergenza sanitaria come quella appena sperimentata e adattarsi in generale ai cambiamenti della società.

Complessi scolastici con una relazione diretta interno-esterno

I casi presi in considerazione e descritti qui di seguito appartengono allo stesso territorio (città di Milano) e sono coevi. Si tratta della Scuola Umberto di Savoia, successivamente chiamata "Casa del Sole", realizzata tra il 1919 ed il 1928 e scuola Rinnovata Pizzigoni inaugurata nel 1927 (Bordogna, 2020). In entrambe le scuole lo spazio esterno è stato concepito come una parte significativa del complesso scolastico, diventando sin da subito l'elemento di riconoscibilità della scuola stessa e adatto all'implementazione di un diverso approccio didattico, caratterizzato dal metodo induttivo, che parte dall'esperienza, quindi fuori dall'aula, per arrivare solo successivamente alla concettualizzazione. Entrambe sono state realizzate in quella che all'epoca era la periferia urbana milanese e hanno rappresentato una novità nel sistema scolastico dell'epoca.

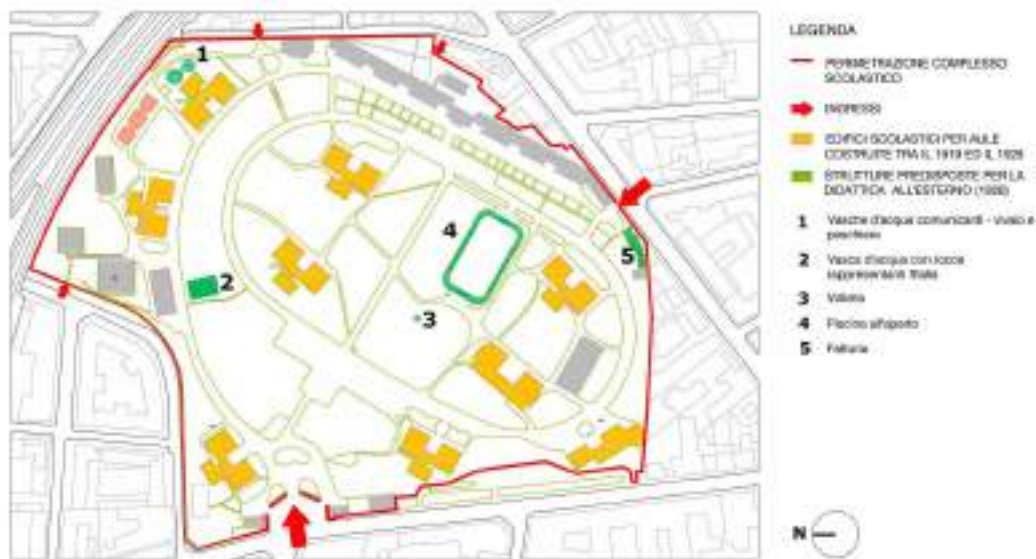
La scuola "Casa del Sole", Milano

Il complesso scolastico viene realizzato a Milano in un'area che era stata concepita per essere utilizzata come ippodromo (Trotter). Situata nella periferia di nord-est di Milano, l'area contava circa 128.000 mq ed al suo interno erano state collocate alcune strutture quali le tribune, le scuderie ed alcuni piccoli edifici di servizio in prossimità della pista per le corse. Nel 1919 il Comune ha acquistato l'area dalla società del Trotter con l'intenzione di realizzare una scuola innovativa, sia a livello locale che nazionale, sul modello delle *open-air schools* diffuse in Europa e in America ed ispirandosi alle scuole inglesi e tedesche (Kingsley et al.; Dresslar, 1917; Mor, 1912). L'opportunità di utilizzare l'ampio spazio verde del Trotter per inserire degli edifici scolastici da collegare direttamente allo spazio aperto è stata colta subito anche alla luce della crescente diffusione della tubercolosi (figura 1). La trasformazione della città a seguito della rivoluzione industriale aveva contribuito a renderne precarie le condizioni igieniche generali e la qualità dell'aria, diventando un ulteriore problema per la salute pubblica. Si è iniziato perciò a considerare la scuola come un luogo idoneo dove poter ospitare bambini di salute cagionevole non solo durante l'anno scolastico ma anche nei mesi estivi. Vengono perciò costruiti dodici nuovi edifici seguendo il modello della tipologia a padiglione, con un solo piano rialzato, per distribuirli su tutta l'area a disposizione. Oltre ai padiglioni con le aule, vengono realizzati altri edifici per l'ammi-

nistrazione ed altri servizi, e, allo stesso tempo, vengono ristrutturate alcune strutture esistenti per adeguarle alle nuove funzioni (le scuderie, per esempio vengono trasformate in un convitto per la permanenza degli studenti). I padiglioni con le aule sono costituiti principalmente da due corpi di fabbrica uniti da una veranda/refettorio ed organizzati intorno ad una corte. Ogni padiglione scolastico ospita 4 aule per 35 alunni l'una. Per consentire migliori condizioni di illuminazione naturale, le aule sono state collocate in corrispondenza degli angoli dei corpi di fabbrica in modo da avere un doppio affaccio. Vengono altresì realizzate delle scale esterne per l'accesso diretto ed indipendente al giardino.

Nel 1919 l'ingegner Folli, progettista del complesso scolastico dell'ufficio tecnico del Comune di Milano, scrive: "Nella parte centrale dell'area racchiusa dalla pista, abbiamo progettato diversi campi per il gioco e l'educazione fisica, come tennis sull'erba, pattinaggio e pattinaggio sul ghiaccio in inverno, calcio, bowling e croquet e infine una grande piscina" [...]. "Potrà anche servire come luogo per le cure elioterapiche durante i mesi estivi, come già fatto lo scorso anno per il campo estivo istituito per bambini fragili con esito positivo e che riteniamo continuerà ad operare ogni anno durante le vacanze estive scolastiche" (Folli, 1919).

All'interno dell'area vengono costruite inoltre altre strutture, ancora esistenti, preposte unicamente allo svolgimento di alcune attività didattiche all'aria aperta ed al sole: una vo-



La Casa del Sole a Milano, scuola realizzata sul sedime del Trotter a Milano

Elaborazione immagine: A. Bellomo, 2022

Fig. 1

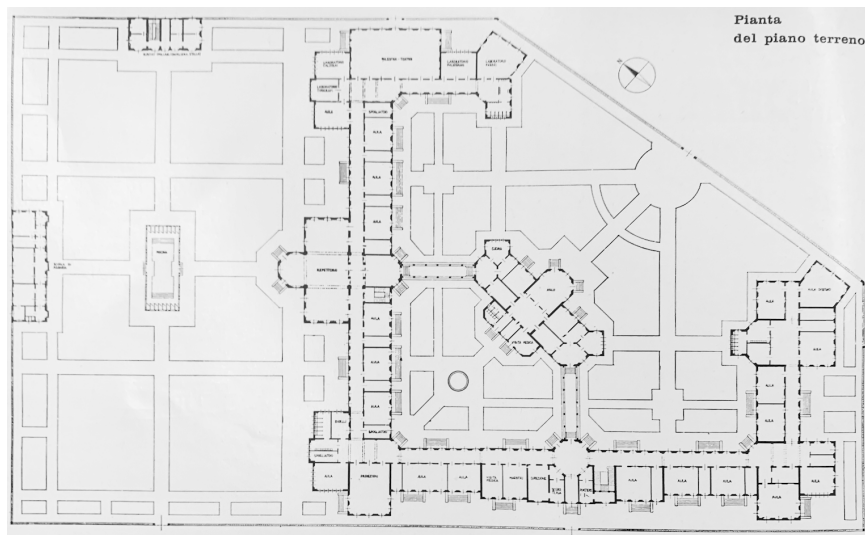
liera per l'osservazione dell'avifauna, una piscina scoperta, una peschiera vivaio per l'osservazione della fauna acquatica, una mappa dell'Italia in miniatura immersa nell'acqua ed una fattoria. Un'area pavimentata era inoltre decorata con una grafica che rappresentava i pianeti ed una rosa dei venti ed era utilizzata per le lezioni di astronomia. Le lezioni curriculari potevano essere svolte anche all'esterno, negli spazi verdi, ricomponendo il *setting* dell'aula spostando le attrezzature degli spazi interni all'esterno degli edifici.

Oggi il complesso scolastico all'interno del parco ospita 364 studenti della scuola secondaria di I grado, 523 della scuola primaria di I grado e 45 della scuola dell'infanzia. Il parco offre ancora oggi tante possibilità per le attività curriculari e diventa una ulteriore risorsa del quartiere per-

ché quando la scuola è chiusa si apre alla cittadinanza.

La Rinnovata Pizzigoni, Milano

La scuola Rinnovata Pizzigoni nasce da altri presupposti e considerazioni. Se da un lato il movimento delle *open-air school* incoraggiava lo sviluppo di complessi scolastici che offrissero opportunità di fare didattica all'aperto e all'aria pulita, l'intento della fondatrice Giuseppina Pizzigoni, insegnante e pedagoga, mirava a rinnovare l'approccio pedagogico alla base della didattica, proponendo un metodo di insegnamento (metodo Pizzigoni), intrinsecamente legato alla configurazione dello spazio fisico, interno ed esterno, e prevedendo attività didattiche da condurre in modo differente rispetto ai metodi tradizionali (Pizzigoni, 1914). Tra gli aspet-



Pianta della scuola Rinnovata Pizzigoni a Milano

Foto: Secchi, 1927

Fig. 2

ti basilari che definiscono il suo metodo emerge la previsione di un ampio spazio destinato all'educazione fisica, lo svolgimento di attività all'aria aperta e di gite extrascolastiche. La fedeltà ai programmi ministeriali viene rispettata ma i contenuti vengono insegnati seguendo un metodo che privilegia l'osservazione e l'esperienza diretta da parte dei bambini.

Anche in questo caso, l'area individuata dal Comune è un'ampia area verde di 20000 mq all'interno della quale si prevede la realizzazione dell'edificio scolastico di un solo piano fuori terra (ad eccezione dell'ingresso principale) (figura 2). Secondo le indicazioni della stessa Giuseppina Pizzigoni "Lo spazio aperto deve ospitare un campo da gioco, un giardino e un orto [...]. Il giardino, inoltre, dovrebbe avere un pollaio, una conigliera, una piscina con pesci, un apiario e una

gabbia con uccelli" (Pizzigoni, 1914). Oltre all'edificio scolastico, all'interno dell'area si trovano altri padiglioni più piccoli, per le attività legate all'agricoltura e alla fattoria. Un altro padiglione ospita la piscina. Attraverso un corridoio di distribuzione, tutte le aule al piano terra hanno l'accesso diretto al giardino.

Ad oggi la scuola primaria Rinnovata Pizzigoni (che ospita circa 575 alunni e 5 sezioni) continua ad utilizzare il metodo Pizzigoni e dunque ad usare lo spazio aperto che è nella sua intenzione uno spazio per la didattica e le attività ludico e motorie. Lo spazio ancora oggi è una grande aula all'aperto connessa direttamente con i corridoi di distribuzione e le aule che sono quasi completamente localizzate al piano terra dell'edificio.

Soluzioni (ex-post) per la valorizzazione degli spazi esterni

Le *open-air school*, nate da un'emergenza sanitaria, si sono evolute in maniera differente a seconda dei contesti. Nel nord Europa, si è continuato a praticare l'attività didattica in esterno, non tanto allestendo spazi per la didattica nello spazio esterno di pertinenza, ma soprattutto ricercando il contatto con la natura, dunque anche fuori dalla scuola stessa, in un parco, nel quartiere, e cercando sempre un contatto diretto con la comunità e il territorio. In Italia, passata l'emergenza legata alla diffusione della tubercolosi, non si è più parlato di didattica all'aperto per molti anni.

La pratica corrente che ha caratterizzato la produzione del comparto scolastico negli stessi anni, nel dopoguerra e fino alle recenti linee-guida per la progettazione di complessi scolastici innovativi, emanate dal ministero (dl 11 aprile 2013), non ha di fatto mai preso in considerazione lo spazio esterno, anche perché mai si è parlato di didattica all'aperto nei programmi scolastici ministeriali, ad eccezione dell'attività motoria e sportiva. Solo il recente bando finanziato dal PNNR "Costruzione di nuove scuole mediante sostituzione di edifici" (D.M. 2 dicembre 2021), ha considerato importante lo sviluppo delle aree verdi.

Lo spazio esterno di pertinenza delle scuole, è uno spazio definito dal perimetro dell'edificio e dalla recinzione e spesso non è facilmente raggiungibile dalle classi. Si tratta per lo più di spa-

zi di risulta, non attrezzati, se non per l'attività sportiva, ed usati a discrezione del dirigente scolastico e degli insegnanti, per lo più nella bella stagione.

Molte scuole, soprattutto quelle realizzate dal secondo dopoguerra al centro del lotto, dispongono di consistenti spazi verdi intorno all'edificio scolastico, ma è un verde non attrezzato e dunque poco utilizzabile se non per il gioco libero negli intervalli lunghi della scuola primaria.

Dal 2016 è attiva in Italia la "Rete Nazionale delle scuole all'Aperto" (scuoleallaperto.com) che raggruppa le scuole, primarie e dell'infanzia, accomunate dalla ricerca nell'esperienza didattica della relazione con la natura. È il risultato di un'esigenza di condivisione di esperienze di didattica in esterno condivise con scuole italiane e ricercatori.

L'aspetto interessante è che soprattutto in seguito alla pandemia, ci si è resi conto dell'importanza degli spazi fisici e il valore che il cortile può avere non solo per tutti gli aspetti educativi ben noti soprattutto agli educatori, ma anche in termini di flessibilità degli spazi e, in determinate circostanze, di distanziamento fisico, di aria pulita, di attrezzature adatte che consentono di ottimizzare l'esperienza didattica in esterno (Dessi et al., 2021).

Alcune scuole hanno portato i banchi e le sedie all'esterno, altre hanno progettato e attrezzato spazi, tenendo conto delle attività da fare in esterno, delle condizioni climatiche e laddove possibile della relazione con l'edificio e altre fun-



Esempi di allestimenti “spontanei” in seguito alla pandemia da Covid 19 di spazi esterni scolastici, come strategia per garantire il distanziamento fisico e l’aria pulita. A sinistra lo stesso allestimento delle aule riproposto all’esterno; a destra alcuni ceppi di fronte ad una panchina riproducono uno spazio di raccolta di una classe

Foto di Quotidiano Canavese, 2020; Foto di A. Bertè
Fig. 3

zioni presenti nel cortile. Le foto riportate sotto, mettono in evidenza l’esigenza di stare all’aperto, magari per fare didattica secondo le modalità tradizionali, ma comunque all’aperto e, laddove possibile, a contatto con l’elemento naturale (figura 3).

Altre esperienze raccontano invece di processi più articolati, di spazi attrezzati con elementi riconoscibili per fare didattica in maniera meno convenzionale. Spesso si tratta di spazi delimitati da sedute o dalla chioma di un albero, o dalla pavimentazione, e loro funzione è ben riconoscibile. L’attività esperienziale può essere condotta all’esterno dell’area didattica, ma poi occorre recarsi nello spazio dedicato, per esempio l’aula all’aperto, per completare la lezione.

Alcune recenti esperienze hanno riorganizzato lo spazio esterno o più spesso una parte di esso, in base alla disponibilità di spazio.

Scuola privata Marymount, Roma

il primo esempio, che si riferisce alla scuola privata Marymount di Roma, è un complesso fondato nel 1930 che oggi include una scuola dell’infanzia costituita da due sezioni, una scuola primaria con tre sezioni e una secondaria di I grado con tre sezioni per un totale di circa 520 alunni. Occupa una villa storica, non nata per ospitare funzioni didattiche e comunità scolastiche, e altri edifici più piccoli e più recenti all’interno dello stesso giardino. L’edificio storico multipiano si affaccia sulla strada, via Nomentana, mentre gli altri edifici e piccoli padiglioni sono immersi in un ampio giardino di 18000 mq, molto alberato. Negli anni sono stati realizzati alcuni lavori nel giardino per attrezzare un’area per l’attività di gioco dei bambini più piccoli o per attività didattiche meno formalizzate (Figura 4).



“Cerchi” di pietra come sedute per forme di didattica informale presso il giardino della scuola Marymount, Roma

Foto: L. Tavani, 2019

Fig. 4

Più recentemente è stata invece completamente ripensata una parte dedicata alla didattica in esterno (figura 5), che sebbene pensata per i bambini più piccoli, viene di fatto condivisa da tutti gli alunni della scuola.

Si tratta di un'area allungata lungo l'asse nord-est/sud-ovest e si caratterizza per un equilibrio tra superfici permeabili e impermeabilizzate. La nuova pavimentazione è uno dei tratti caratteristici dell'intervento, una fascia colorata in materiale antitrauma all'interno della quale si intersecano aree vegetate e aree in Wood Plastic Composites (WPC). Lungo questa fascia sono inseriti dei telai in legno sui quali si possono attaccare i lavori degli alunni realizzati nel corso dell'anno, mentre alcuni pannelli sono fissi e servono per delimitare l'area. Sempre lungo la stessa fascia è stata collocata l'aula all'aperto, con tavoli e sedute mobili. La sua delimitazione

è rappresentata dal gazebo con copertura, la pavimentazione in WPC e una lavagna fissa; tuttavia, non essendoci altre limitazioni fisiche e visive è possibile un'espansione stessa di quest'aula, in base al numero di alunni coinvolti e al tipo di attività, grazie al fatto che la lavagna fissa è rivolta anche verso l'esterno ed è possibile stare seduti nell'area a prato adiacente sulle sedute costituite da ceppi di legno.

L'ultima parte di questa fascia è dedicata alle esperienze più sensoriali soprattutto dei bambini più piccoli (Fig. 5). I sensi in questo caso sono stimolati grazie alla caratterizzazione delle aree. Come racconta la pedagoga e insegnante della scuola, Lidia Tavani che ha lavorato in maniera molto attiva nella configurazione dell'area, si possono riconoscere in quest'area laboratoriale l'area luce, dove è possibile scoprire gli effetti della luce solare tra ombre, colori e riflessi; l'area



Immagini dell'area didattica realizzata nel 2019 nel giardino della scuola Marymount, Roma. Sono visibili i telai per appendere i lavori degli studenti, l'aula all'aperto, l'area dei laboratori

Foto: L. Tavani, 2019

Fig. 5

suono, dove i bambini possono scoprire suoni, tonalità e rumori in base al materiale utilizzato e alla sua forma; l'area tattile e di manipolazione, caratterizzata da vasche comunicanti con cui è possibile giocare con acqua, terra, sabbia e altri materiali. Il cambio di pavimentazione, e in particolare la presenza della ghiaia, segna il passaggio all'area odori, ossia un piccolo orto in cassetta di piante aromatiche; l'area di composizione, identificata da un tavolino dove i bambini pos-

sono costruire piccoli manufatti, e l'area storie, nella quale sono presenti alcune lavagne e che è identificata da un piccolo anfiteatro in pietra, che costituisce anche il confine dell'area.

La scuola Dante Alighieri, Milano

L'ultimo caso è quello della scuola primaria Dante Alighieri a Milano, che è uno dei tre plessi che costituiscono l'Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni, localizzata a pochi metri di distanza



Vista aerea dell'Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni, dove si riconoscono il plesso della Dante e della Puecher nello stesso isolato, e Rinnovata Pizzigoni

Rielaborazione foto da Google Maps: Dessi V., Piazza A.I., 2020
Fig. 6

dalla scuola primaria che dà il nome all'istituto comprensivo, già descritta in questo contributo per la sua importante storia (figura 6).

Con la costituzione dell'istituto comprensivo, la scuola Dante ha adottato il metodo Pizzigoni (Pizzigoni, 1914), che, come abbiamo visto in precedenza, si basa sull'attività esperienziale degli alunni che si realizza prevalentemente nello spazio esterno. Il plesso Dante con la facciata principale rivolta sulla via Mac Mahon, è un edificio del 1927 di tre piani condiviso con l'asilo nido e la scuola dell'infanzia. La scuola primaria si trova al terzo piano, e l'unico collegamento con lo spazio esterno avviene attraverso la coppia di scale ai lati opposti dell'edificio. Ospita due sezioni (circa 230 alunni) e alcune aule laborato-

riali. Il cortile, a forma di L, segue il perimetro dell'edificio. La fascia carrabile, adiacente all'edificio è asfaltata, mentre il resto è suolo permeabile. La forma ad L del giardino della scuola Dante ha una fascia a ovest più larga e circondata da alberi, dove all'interno si trova un campo da calcio e uno da basket (su superfici non adatte). Proseguendo verso la fascia a nord e rivolta a sud, quindi soleggiata sia in estate che in inverno, è stata in parte attrezzata ad orto didattico (figura 7).

L'adozione del metodo Pizzigoni e la vicinanza con il plesso della Rinnovata Pizzigoni richiede spesso l'utilizzo degli spazi a poca distanza dal plesso, così per andare alla serra agricola, alla fattoria, al padiglione di agraria o a particola-



Pianta del cortile della scuola Dante Alighieri, con l'individuazione delle diverse aree

Elaborazione grafica: Dessì V., Piazza A.I., 2020
Fig. 7

Gli spazi esterni della scuola Dante

- 1 Ingresso
- 2;3 Percorsi verso il cortile
- 4 Percorso verso la palestra e l'orto
- 5 Orto didattico
- 6 Area per l'aula all'aperto
- 7 Area pavimentata per il basket
- 8 Campo per il gioco del calcio
- 9 Deposito

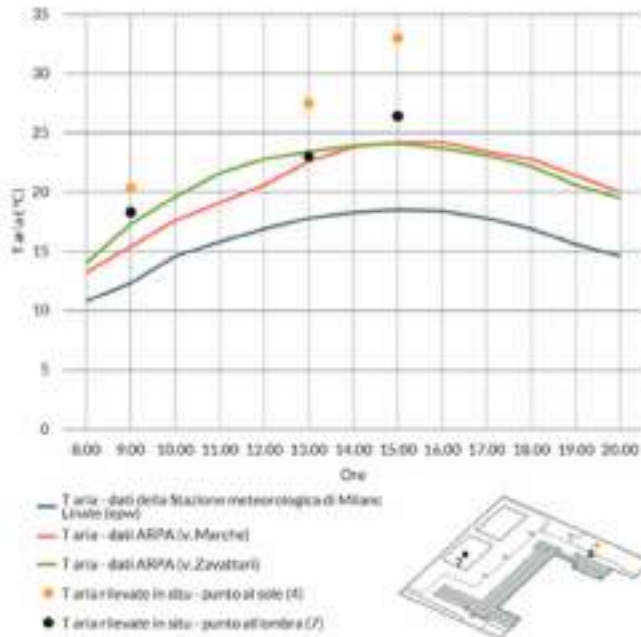
ri aree del giardino, occorre spostarsi nell'altro plesso sulla via parallela.

Qualche anno fa si è cominciato a ragionare sulla possibilità di localizzare un'aula all'aperto nel cortile, e su quali fossero le possibili funzioni e i requisiti, sia in termini ambientali che di attrezzature (Dessì et al., 2020). La prima parte è stata quella del rilievo delle variabili microclimatiche e uno studio delle ombre in diversi momenti dell'anno e della giornata per individuare l'area più adatta alla collocazione dell'aula all'aperto. È molto importante valutare le prestazioni dello spazio. Esse possono favorire o scoraggiare l'uso di uno spazio sia per la didattica che per il tempo libero dell'intervallo lungo, cioè l'intervallo durante la pausa pranzo di circa 2 ore. È quindi

opportuno essere consapevoli delle prestazioni termiche dell'ambiente che determinano le condizioni di comfort termico al fine di definire strategie per il suo miglioramento.

In tutto l'istituto comprensivo sono presenti numerose piante, utilizzate anche per le materie scolastiche come scienze, che sono state riconosciute e catalogate durante l'analisi. Sono soprattutto alberi a foglie caduca ma ci sono anche alberi a foglia perenne. In particolare, nel cortile della Dante sono presenti alberi ad alto fusto, quasi tutti *Ulmus minor* (olmo campestre) soprattutto attorno al terreno utilizzato per giocare a calcio. Sono presenti alberi anche nel perimetro nord-ovest del cortile e alte siepi sul confine lungo il lato sud-ovest, in prossimità dell'in-

Comparazione tra i dati di temperatura dell'aria nel giorno 30 marzo 2017



Differenza di temperatura dell'aria di una giornata primaverile del 2017 tra dati rilevati in 2 diversi siti a Milano e il file climatico epw, usato per le simulazioni. Sono anche visibili i valori riferiti ai punti 4 e 7 al sole e all'ombra, in diversi momenti della giornata

Elaborazione: Piazza A.I., 2019

Fig. 8

gresso principale. Successivamente è stata effettuata un'indagine in campo delle variabili microclimatiche in un determinato periodo dell'anno per la valutazione del comfort termico in diverse aree del cortile, mentre per gli altri giorni/mesi dell'anno sono state effettuate simulazioni di comfort termico.

Le simulazioni sono servite a completare uno scenario di riferimento, dato che il rilievo sul campo è stato effettuato solo per una stagione, in primavera, che è comunque la stagione più importante. Gli strumenti che sono stati utilizzati sono: un termometro per la temperatura dell'aria accoppiato ad un igrometro per il rilievo dell'umidità relativa, un anemometro per rilevare la velocità del vento, un globo termometro per il rilievo della temperatura del globo, utile successivamente per il calcolo della temperatura

media radiante (MRT); il periodo della primavera è corrispondente, in termini di irraggiamento solare, all'inizio dell'autunno, e sono entrambi periodi in cui è più facile che studenti e insegnanti trascorrono molto tempo nello spazio aperto della scuola. Il rilievo sul campo è stato effettuato in una giornata di marzo particolarmente calda nei punti da 1 a 8, riportati sulla mappa in figura 7. Il grafico di figura 8 mostra l'andamento della temperatura dell'aria al 30/03/2017 proveniente da una stazione di monitoraggio ambientale ARPA (Agenzia Regionale per l'Ambiente della Regione Lombardia) e la temperatura dell'aria nei punti 4 e 7 rilevati in situ. In particolare sono stati misurati un punto del campo dove si gioca a calcio, un punto sulla strada asfaltata tra il campo e l'edificio, e un terzo punto, il numero 4 della mappa, che si trova vicini

Attività	Requisiti fisici dello spazio e/o degli arredi
Lezioni	<ul style="list-style-type: none"> • Area adatta per la raccolta della classe (1,5 m. x 25 studenti) • Posti a sedere • Zona ombreggiata/soleggiata secondo le esigenze stagionali • Area tranquilla • Accessibilità • Deposito per lavagne su cavalletto e altre cose.
Laboratori Scienze Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Aree recintate e adeguate alla presenza di una classe. • Tavoli • Sedute • Deposito • Presa d'acqua • Alimentazione (magazzino) • Strumento per l'analisi di alcuni parametri ambientali (temperatura dell'aria, vento, radiazione solare..) • Diverse specie di alberi, arbusti ed erbacei • Laghetto per l'analisi dell'idrofauna. • Supporto verticale rigido per la decorazione (mosaici) • Armatura per l'esposizione temporanea delle opere degli studenti
Osservazione dal vero	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse specie di alberi, arbusti ed erbacei • Sedute (sul prato o sedili mobili)
Produzione orticola	<ul style="list-style-type: none"> • Area protetta, recintata • Area per la coltivazione e la crescita di piante commestibili (orto) • -presa d'acqua (tramite acquedotto o cisterna per la raccolta dell'acqua piovana) • Deposito
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • Pavimentazione con materiali che riducono il surriscaldamento (cool materials) vicinanza alla palestra • Superfici colorate/decorate per una facile identificazione delle funzioni

Requisiti fisici dello spazio e/o degli arredi per le attività di apprendimento

Tabella 1

no all'orto, osservato con particolare attenzione perché vicino all'area individuata come potenzialmente adatta per ospitare l'aula all'aperto. Si tratta di un'area a prato in parte in pendenza e in parte (in alto) pianeggiante, poco o niente utilizzata. L'area è di circa 75 mq ed è adatta ad ospitare una/due classi di 20-25 alunni. Anche le misure e le successive simulazioni hanno confermato la correttezza della scelta dal punto di vista ambientale ma hanno anche messo in evidenza la necessità di attrezzare e proteggere lo spazio in modo da poter essere

utilizzato anche nei momenti in cui è più difficile raggiungere le condizioni di comfort termico. Questo tipo di analisi rappresenta la fase pre-progettuale che mette in evidenza gli elementi su cui il progetto deve focalizzarsi, tra cui la scelta dell'ubicazione dell'aula all'aperto, il tipo di attrezzatura, ecc.. La tabella 1, viene utilizzata in questa fase per identificare gli elementi che caratterizzano l'aula e ne fanno un luogo per imparare nelle migliori condizioni possibili. La tabella 1 è stata utilizzata per individuare le caratteristiche delle aree per poter ospitare le di-

Immagini dei due spazi didattici all'aperto della scuola Dante e differenti modi d'uso: l'aula "bucolica" vicino all'orto e l'aula all'aperto durante un momento di peer education

Foto: M. Fianchini, 2020-21

Fig. 9

verse funzioni e attività didattiche. Tutta l'area è attualmente confinata a nord-ovest dalla recinzione e da alte siepi, mentre sugli altri lati è delimitata solo da un muro di contenimento per una diversa altezza, superiore allo spazio circostante, da un minimo di 40 cm a massimo 80 cm.

La realizzazione dell'aula all'aperto, avvenuta circa 2 anni dopo la fase delle analisi e della proposta progettuale, è stata possibile grazie ad un finanziamento del Comune di Milano sulle attrezzature scolastiche, che prevedeva di associare alla definizione delle attrezzature, e in questo caso di un progetto architettonico, anche un progetto didattico. La scuola ha pensato ad uno spazio in grado di ospitare più classi (una della primaria e una della secondaria di I grado) per attività di peer education.

Rispetto alla prima idea progettuale sono stati realizzati 2 spazi; le sedute fisse, cioè i ceppi di legno non sono stati collocati nell'aula all'aperto, ma in prossimità dell'orto e sotto 2 ulivi, andando di fatto a realizzare un'altra piccola aula all'aperto, più informale, che gli insegnanti hanno battezzato "aula bucolica". Ci sono tre panche realizzate con tronchi di legno segati longitudinalmente, e una decina di ceppi che fungono da sgabelli.

L'aula vera e propria ha richiesto prima di tutto una pavimentazione in legno galleggiante su letto di ghiaia, in modo da preservare la permeabilità del suolo e una recinzione sempre in legno. Sul suo perimetro è stata fissata una struttura in acciaio (gazebo) che sostiene una copertu-

ra impermeabile impacchettabile, con una pendenza tale da poter convogliare l'acqua piovana all'interno di cisterne da riutilizzare per innaffiare determinate piante (figura 9).

Tre tavoli e sgabelli leggeri e impilabili attrezzano l'aula assieme ad una lavagna. Come da progetto, completeranno l'aula in un secondo momento, una recinzione di cespugli a ridosso della staccionata, una o due cisterne per la raccolta dell'acqua piovana, strumenti di misura semplificati per valutare i parametri ambientali, quali la direzione del vento, il percorso solare, la temperatura dell'aria e, infine, un sistema di cavi d'acciaio o delle strutture per ospitare i lavori degli studenti da collocare all'interno dell'aula e lungo il perimetro dell'aula stessa. I due spazi didattici all'aperto, si trovano nella posizione più idonea, perché vicino all'orto, vicino ad una casetta per gli attrezzi, dove vengono attualmente riposti gli sgabelli leggeri, e vicino all'uscita dall'edificio scolastico. Sono inoltre molto vicini al percorso da e per gli altri due plessi dell'Istituto e molto ben integrati nello spazio verde della scuola Dante.

Conclusioni

Le *open-air school* hanno contribuito a consolidare una relazione con il mondo naturale grazie al contatto con gli elementi naturali del cortile stesso. Sono stati luoghi di apprendimento e anche di cura, che si è attuata soprattutto grazie alle numerose occasioni di uscire dall'edificio scolastico e fare didattica nello spazio esterno, co-



me nel caso mostrato della Casa del Sole a Milano. Sempre a Milano il complesso della Scuola Rinnovata Pizzigoni, nonostante abbia assunto il modello delle *open-air school*, nasce da presupposti pedagogici basati sul metodo induttivo, che prevede un apprendimento basato sull'esperienza prima che sulla concettualizzazione. Entrambe le scuole osservate sono state progettate considerando lo spazio esterno importante quanto l'edificio e per questo motivo tutta l'area è spazio per la didattica, è aula essa stessa, nella quale la natura è parte della lezione.

Le più recenti esperienze di outdoor learning osservate attraverso la scuola Marymount di Roma e Dante Alighieri di Milano, consentono ulte-

riori riflessioni. La scuola di Roma, all'interno di un giardino alberato molto ampio, nasce come residenza e non come scuola. Il giardino inizialmente veniva utilizzato come spazio per lo studio individuale, per il gioco libero e a poco a poco sono state attrezzate delle aree per le funzioni didattiche: l'orto in cassetta, delle ampie sedute che rappresentano aree di raccolta della classe, e infine, nel 2019, un'area didattica con una molteplicità di funzioni e attrezzature che possono ospitare un'esperienza di didattica all'aperto per diverse tipologie di alunni, della scuola dell'infanzia e di tutto il ciclo primario. C'è la possibilità di fare esperienza, il contatto con gli elementi naturali presenti all'interno dei laborato-

ri sensoriali, l'aula all'aperto riconoscibile per la sua funzione.

Anche per la Dante Alighieri c'è stato un percorso di adattamento nel corso del tempo, anche se lo spazio ha dimensioni più ridotte. Un giardino non pensato per la didattica, che a poco a poco si rifunzionalizza e si attrezza, che lancia anche un altro messaggio nella formazione sui temi della sostenibilità, sia nel modo nel quale l'aula all'aperto è stata progettata sia per il suo successivo uso. I flussi di energia e materia presenti nella scuola e nel suo spazio esterno di pertinenza sono risorse rinnovabili preziose che devono rientrare in circolo ed essere reimpiegati: il suolo permeabile da preservare, l'acqua piovana raccolta dalla copertura nelle cisterne, la compostiera per la raccolta dei residui della pulizia del giardino e la potatura di cespugli e alberi, l'osservazione delle variabili ambientali, come il sole, le ombre e il vento, e la possibilità di misurarle. Spazi che si trasformano per diventare luoghi adatti alla didattica che allo stesso tempo offrono migliori condizioni di comfort termico.

Ogni scuola ha le sue peculiarità che sono figlie del loro tempo e si evolvono nella misura in cui la scuola, e in particolare il dirigente scolastico e gli insegnanti, assumono il ruolo di volano del cambiamento e stimolo per gli alunni ad avvicinarsi ai temi del rispetto della natura, della comunità e del territorio nel quale vivono.

Le esperienze italiane di didattica all'aperto che oggi possiamo raccontare sono ancora limitate nonostante il vivace fermento degli ultimi

anni; la recente pandemia, che ha imposto vincoli di distanziamento ed esigenze di flessibilità, ha contribuito a far crescere l'idea che lo spazio esterno possa essere considerato uno spazio per la didattica a tutti gli effetti. Tuttavia l'entusiasmo deve essere accompagnato da percorsi di conoscenza dei luoghi e di approfondimento progettuale portati avanti con consapevolezza, che prendano cioè in considerazione le risorse e le potenzialità di ogni sito specifico. Se adeguatamente riprogettati essi diventano luoghi confortevoli, più vivibili che possono contribuire a migliorare le condizioni ambientali della scuola e non solo: se molti spazi esterni scolastici venissero ripensati in questi termini, grazie alla distribuzione capillare delle scuole nel territorio si otterrebbero dei cool spot (aree più fresche) che porterebbero a diffondere i benefici ambientali di miglioramento del comfort termico e di riduzione delle temperature al livello del quartiere e della città.

Bibliografia

- Adelmann J.(Openlands), Davis R. (Healthy Schools Campaign) 2015, *Green Schoolyards: A Growing Movement Supporting Health, Education and Connection with Nature*. <GreenSchoolyards.pdf (healthyschoolscampaign.org)> (08/22)
- Bellomo A. 2019, *Outdoor Experience in Schoolyards Aimed at Widening Learning Opportunities*, in Fianchini M. eds. *Renewing middle school facilities*, Springer Nature Switzerland AG, p. 33-51
- Bordogna E. 2020, *The Open-Air School Typology in the Milanese Experience: The Trotter and the Rinnovata Pizzigoni*, in Della Torre S. et alii, eds, *Buildings for education*, p. 5-15, Springer Open
- Boston Schoolyard Initiative 2013, *Schoolyard Design Guide*. BSI, Boston <1-3 SY About and (schoolyards.org)> (08/22)
- Broda H. W. 2011, *Moving the Classroom Outdoors. Schoolyard-Enhanced Learning in Action*. Ed Stenhouse, USA.
- Dessi V., Piazza A. I. 2020, *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*. UNA Press, Pescara <UNA-Press-La-scuola-e-in-cortile.pdf (urbannarraction.net)> (08/22)
- Dessi', V., Fianchini M. 2021, *The schoolyard: a resource for health and educational innovation*, «Sustainable Mediterranean Construction», v. 13, p. 160 - 165
- Faskunger J., Szczepanski A., Åkerblom P. 2018, *Teaching with the sky as a ceiling. Reports from Forum för ämnesdidaktik No 11*. Linköping University, Swedish University of Agricultural Sciences and Utenavet
- Folli G. 1919, *Progetto di una scuola all'aperto nel recinto del Trotter nel Riparto di Turro*. Relazione tecnica, 30 luglio 1919, Archivio Storico Comunale, Fondo Finanze - Beni Comunali
- Funnell K. et al. 1997, *School Grounds: A Guide to Good Practice*. «Building Bulletin», 85, Department for Education and Employment, London (England). Retrieved December 1, 2020 <https://eric.ed.gov/?id=ED431294 > (08/22)
- Gamson Danks S. 2010, *Asphalt to Ecosystems. Design Ideas for Schoolyard Transformation*. Ed. New Village Press. Oakland, CA.
- Knight S. 2013, *International perspectives on forest school*. Sage, Londra
- Kingsley F.C., Dresslar F.B, 1917, *Open air school*, «Bulletin» 1916, n. 23, Washington Government Printing Office. Retrieved December 1, 2020, <ED542176.pdf> (08/22)
- Mellauner M., Liette Clees, L. (eds) 2004, *School: FREE Recommendations for the Design of Schoolgrounds*, ILA - Institute for Landscape Architecture Department for Space, Landscape and Infrastructure University of Natural Resources and Applied Life Sciences, Vienna. Retrieved December 1, 2020, < www.schulfreiraum.com> (08/22)
- Mor C. A. 1912, *La Scuola all'aperto e i criteri informativi di assistenza educativa*, Tip. A. Antonini & C., Milano
- Pizzigoni G. 1914, *Indicazioni per la costruzione della "Rinnovata" rivolte al progettista ingegner Erminio Valverti*, s.e., Milano.
- Strong W. B. 2005, *Evidence based physical activity for school-age youth*, «The journal of pediatrics», n. 146 (6)

Evoluzione dei luoghi dell'apprendimento: la residenzialità come ambito e strumento di formazione per gli studenti

Claudio Piferi

DIDA, Università di Firenze, Italia
claudio.piferi@unifi.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons

license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13453

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

student residences
law 338/2000
urban regeneration
training students

Introduzione

L'istituzione universitaria si sta evolvendo rapidamente e con dinamiche difficilmente prevedibili solo qualche decennio fa: i luoghi della formazione per eccellenza si stanno infatti trasformando, superando la dimensione di enclave isolata da 'muri letterari o figurativi', per diventare *anchor institution* della città (Perry & Wiewel, 2008). L'introduzione e lo sviluppo delle *Learning City*, *Learning Town*, *Learning Community* e *Learning Region* (Florida, 2003; Longworth, 2007) e della *Knowledge Economy* (Bo-

logna, 2015), ha di fatto obbligato le università a ripensare le modalità di insegnamento e i servizi offerti agli studenti, anche perché, attraverso i loro organi di controllo, sempre più spesso sono coinvolte nei processi organizzativi e decisionali legati allo sviluppo delle città, divenendo cruciali nel loro rinnovamento urbano e sociale.

The traditional places of learning, especially in the university and third level environment, no longer appear adequate to meet a rapidly and profoundly changing framework of demands. The recent covid-19 pandemic has in fact accentuated the necessity to rethink these places, forcing students to reinvent, adapting

them, spaces designed to perform different functions: kitchens, living rooms, bedrooms, sometimes even toilets, have been transformed into classrooms, more or less virtual, with obvious deficits in the minimum requirements. The presence of smartphones, tablets or personal computers was not always enough to transform a room into a real classroom. Simultaneity of activities, no privacy, inadequate acoustics, are just some of the problems that have made learning difficult during these last two pandemic years. In addition, and not of secondary importance, 'home learning' has in fact made impossible that interaction, even occasional, between the students themselves and between students and teachers, which is a fundamental opportunity for the formation of a generation during an age in which sharing, meeting, and confrontation are essential tools for growth.

All'interno di tale cambiamento gli studenti assumono un ruolo cruciale, in quanto strumenti imprescindibili per la crescita economica, culturale e sociale di una città e di un intero Paese.

Il processo di Bologna¹ ha di fatto modificato il rapporto tra studenti e formazione in ambito europeo, incentivando la mobilità, lo scam-

bio e l'integrazione con evidenti ricadute sulla qualità dell'apprendimento: se a questo associamo i cambiamenti generati dalle tecnologie IoT strettamente legate alla formazione, comprendiamo come il rapporto tra studenti universitari e formazione abbia subito, e stia subendo, un radicale mutamento: le ricadute di tale trasformazione sono evidenti sulle architetture che li ospitano e in particolar modo sull'abitare temporaneo degli stessi, che di fatto si è dovuto adattare, anch'esso, a questo cambiamento. Le residenze universitarie individuano, infatti, nuovi stili di vita e valori identitari che, soprattutto in ambito nazionale, si traducono in un'apertura verso la città, con effetti positivi in termini di sostenibilità circolare finalizzata a rilanciare la qualità dell'abitare.

Le residenze universitarie, oramai, non si configurano più soltanto come luogo dove dormire e studiare, ma si sono trasformate in dei veri e propri luoghi di formazione al pari delle sedi didattiche: di conseguenza richiedono una progettazione attenta e integrale. La residenza, infatti, è molto di più di un letto, un tavolo e un

servizio igienico condiviso: negli anni, gli studenti hanno cambiato le loro abitudini, così come i metodi e gli strumenti di studio, riflettendo un quadro esigenziale in forte trasformazione. Nel tempo gli stessi utenti sono cambiati: le attuali residenze ospitano studenti, borsisti, assegnisti, dottori di ricerca, ricercatori e professori mentre nei mesi estivi le strutture possono anche essere affittate ai vacanzieri. Questa molteplicità di utenti in formazione, che si caratterizza per provenienza, cultura, religione, abitudini e necessità a volte profondamente differenti tra loro, si ritrova a condividere gli stessi spazi con esigenze simili o profondamente diverse (Baratta, Piferi, 2018).

Negli ultimi due anni, la pandemia ha ulteriormente contribuito a modificare le abitudini e i comportamenti degli studenti rimettendo in discussione il ruolo degli spazi universitari (Bellini, Mocchi, 2021). Il mondo dell'istruzione e della formazione ne è stato fortemente colpito e numerosi effetti negativi si sono avuti soprattutto sul piano dell'apprendimento e del livello di conseguimento del titolo di studio. In tale contesto le residenze per studenti hanno rappresentato un luogo ideale dove poter continuare ad apprendere avendo a disposizione spazi, strumentazioni e comfort adeguati.

Il quadro normativo

La legge del 14 novembre del 2000, n. 338, Disposizioni in materia di alloggi e residenze per studenti universitari, ha sancito la codificazio-

ne della residenza universitaria, che fino ad allora era assimilata ad altre tipologie abitative (Bologna, Torricelli, 2021) e, rappresentando il primo esempio nazionale di programma organico finalizzato all'incremento del numero di residenze e posti alloggio per studenti universitari, si caratterizza fortemente per l'attenzione all'aspetto sociale della formazione e dell'apprendimento (Piferi, 2021, p. 54).

La legge, una vera e propria *best practice* anche in ambito europeo, si contraddistingue per l'intenzione di raggiungere diversi obiettivi: alcuni che potremmo definire più pratici, come incrementare il numero di posti alloggio e definire tipologie e standard quali quantitativi per le residenze universitarie, altri più culturali finalizzati alla riqualificazione del patrimonio edilizio esistente, all'integrazione tra studenti fuori sede e città che li ospita, all'individuazione di nuove modalità di formazione, alla sostenibilità ambientale, sociale e culturale dell'intero processo. Il legislatore, infatti, comprende subito come il rapporto tra le generazioni in formazione tra i 19 e i 26 anni e la sostenibilità sia ormai indissolubile: i giovani sono generalmente più attenti all'uso delle risorse e consapevoli e interessati alle tematiche ecologiche e ai cambiamenti climatici, oltre che naturalmente predisposti all'uso delle nuove tecnologie.

Il percorso virtuoso creato dalla legge 338/2000, infatti, pone al centro dell'attenzione il sistema integrato composto da giovani studenti, residenza, servizi condivisi con quartiere e città.

Le residenze universitarie come strumento di rigenerazione urbana e sociale

Consapevole che la realizzazione di nuove costruzioni comporta un notevole impiego di energia, che le città italiane sono caratterizzate dalla presenza di edifici abbandonati, e che il sistema delle università disseminate sul territorio, tipico della realtà italiana, si struttura principalmente nei centri storici (Del Nord, 2014), il legislatore, all'art. 1, specifica che la legge n. 338/00 nasce per consentire allo Stato di concorrere alla realizzazione degli interventi necessari per l'abbattimento delle barriere architettoniche, per l'adeguamento alle vigenti disposizioni in materia di sicurezza e per la manutenzione straordinaria, il recupero e la ristrutturazione di edifici già esistenti, quali alloggi o residenze per studenti universitari, nonché per la nuova costruzione e l'acquisto di aree ed edifici da destinare allo stesso scopo: la priorità, quindi, è il recupero del patrimonio edilizio esistente, rispetto ad interventi di nuova costruzione. Questo ha permesso il recupero di edifici dismessi e la rigenerazione urbana e sociale di aree depresse e degradate (Baratta, Piferi, 2015): se al tema della riqualificazione urbana, sociale ed energetica aggiungiamo gli inevitabili interventi di efficientamento e il basso (o nullo) investimento economico che i proponenti hanno dovuto sostenere, si comprende la sostenibilità circolare del programma. L'attenzione al recupero dei beni esistenti è stata ulteriormente rafforzata nel 2021 quando la legge è stata specificamente modificata. L'art.

15, D.Lgs. 152/21, modifica l'art. 1, aggiungendo il comma 4-bis che recita: "Al fine di perseguire gli obiettivi individuati nella comunicazione della Commissione europea dell'11 dicembre 2019 sul *Green Deal* europeo, recepita nel Piano nazionale di recupero e resilienza, si procede alla ristrutturazione, alla trasformazione, anche attraverso interventi di demolizione e ricostruzione, e all'acquisto di strutture ed edifici esistenti con l'obiettivo di perseguire elevati standard ambientali nella realizzazione e gestione degli interventi". Il D.M. n. 1257/2021, che attua il quinto bando della legge, affina questo concetto, specificando al comma 1, art. 4, che in attuazione di quanto previsto dall'Allegato relativo all'approvazione della valutazione del PNRR dell'8 luglio 2021, non sono ammissibili nuove costruzioni green-field, ad eccezione degli interventi inseriti in campus esistenti, o in aree limitrofe agli insediamenti universitari.

Il recupero del patrimonio edilizio esistente è favorito dall'opportunità di apportare il valore dell'immobile come parte dell'importo del cofinanziamento e conseguentemente ottenere un finanziamento statale pari all'importo totale dell'opera. Tale condizione ha convinto i soggetti più illuminati a realizzare nuove residenze universitarie recuperando e riqualificando fabbricati oramai in disuso, per i quali risultava difficile reperire fondi necessari anche per gli interventi di manutenzione ordinaria e ha determinato un incentivo alla ricognizione di edifici inutilizzati con il risultato che, oltre a generare un positivo

effetto indotto di tipo ambientale sul contesto di intervento, ha reso possibile la dislocazione della destinazione ricettiva e formativa in contesti urbanizzati e strettamente correlati con le *facilities* universitarie.

Inoltre, gli interventi sul patrimonio edilizio esistente di pregio e vincolato, presentano notevoli vantaggi in termini di rispetto degli standard dimensionali, prevedendo percentuali decrescenti sugli obblighi di legge. Nella maggior parte dei casi, infatti, gli immobili recuperati e riadattati risultano connotati da rilevanza di valore storico monumentale e hanno consentito di creare spazi di vita sociale e culturale (oltre che residenziale) stimolanti per gli studenti e apprezzati dalla collettività.

Oltre il 76% degli interventi realizzati e in corso di realizzazione, riguarda edifici esistenti: quasi 13.000 degli oltre 38.000 posti letto coinvolti sono in edifici esistenti e circa 11.500 di questi sono di nuova costruzione (TESIS, 2021).

L'attività di ricerca che vede coinvolti i ricercatori del Centro Interuniversitario TESIS nell'ambito dell'istruttoria dei progetti e monitoraggio degli interventi che hanno ottenuto il cofinanziamento statale, ha permesso di far emergere come l'applicazione di un'avveduta politica di governo del territorio sia in grado di garantire delle concrete e immediate ricadute a scala urbana e dell'edificio, tanto da configurare le residenze universitarie come dei veri e propri indicatori di misurazione della sostenibilità raggiunta e del valore economico, sociale e ambientale di una

comunità, dei veri e propri luoghi della formazione, caratterizzati anche da soluzioni in grado di contenere gli scarti delle lavorazioni, il consumo di suolo, ecc.

L'attività formativa in ambito residenziale: i collegi universitari di merito

Successivamente alla legge 338, verranno emanati altri apparati normativi che, prendendo spunto proprio da tale legge, contribuiscono a consolidare il rapporto tra residenzialità e formazione: la legge n. 240/2010 e il D. Lgs n. 68/2012 rappresentano forse gli strumenti più significativi in tale ambito, specificatamente per una tipologia di residenza studentesca, ovvero i Collegi Universitari di Merito.

L'art. 5, comma 3, lettera f) della legge 240/2010 riporta che i Collegi Universitari di Merito "assicurano agli studenti servizi educativi, di orientamento e di integrazione dell'offerta formativa degli atenei" e il D. Lgs n. 68/2012 definisce meglio gli obblighi e le modalità formative da assicurare agli studenti residenti.

Tra gli obiettivi delle Norme c'è quello di riformare il sistema universitario al fine di valorizzare la qualità e l'efficienza delle università anche mediante la valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti mediante la previsione di una apposita disciplina per il riconoscimento e l'accreditamento degli stessi: i servizi abitativi vengono individuati al primo punto tra gli strumenti utili al conseguimento del successo formativo: la residenzialità, quindi, come appor-

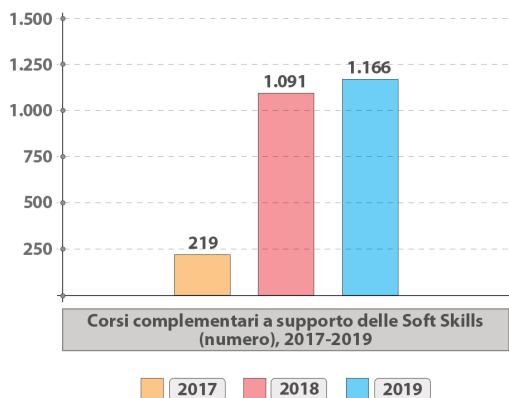
to imprescindibile per la crescita degli studenti. Le norme richiamano i principi e gli standard previsti dalla legge 338/00 e definiscono i requisiti che le strutture di accoglienza degli studenti universitari devono possedere per poter essere accreditate dal Ministero come Collegi Universitari di Merito. Oltre al vitto e alloggio e alle aree di servizio funzionali all'attività formativa, ricreativa, sportiva e gestionale degli studenti, i Collegi di Merito devono offrire anche un'assistenza tutoriale personalizzata e attività culturali ad integrazione dei corsi accademici finalizzate alla preparazione al mondo del lavoro.

La Conferenza dei Collegi Universitari di Merito ha sottoscritto con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane uno specifico protocollo di intesa (siglato nel 2002 e aggiornato nel 2016) che prevede proprio l'offerta di attività formative in grado di valorizzare le esperienze di apprendimento non formale ed informale dello studente universitario², le iniziative che favoriscano il successo formativo, la vitalità della comunità universitaria e le opportunità di arricchimento del curriculum accademico. Tali attività vengono definite con un progetto formativo personalizzato³ tra il Collegio e ogni singolo studente, in base alle specifiche esigenze e caratteristiche: la sottoscrizione di tale contratto è uno degli elementi giuridicamente vincolanti richiesti per poter essere accreditati come Collegi Universitari di Merito.

Il progetto formativo deve essere portato a compimento nell'anno accademico di permanenza

dello studente nel Collegio e si articola attraverso corsi e attività per almeno 70 ore all'anno, per gli studenti dei corsi di laurea triennale, e 25 ore all'anno, per i corsi di laurea specialistica, master e dottorato. Tali attività formative hanno lo scopo di supportare lo studente nella formazione di quelle competenze trasversali (*soft skills*) che raramente sono previste nei programmi di studio universitari, ma sempre più importanti per l'inserimento nel contesto professionale, quali l'interdisciplinarietà e l'internazionalità, ma anche la formazione di un pensiero critico e lo sviluppo delle capacità logiche che permette agli studenti di porsi al centro del proprio percorso di crescita in ottica proattiva e consapevole.

Fra le iniziative previste dal protocollo di intesa vi sono la diffusione presso gli studenti delle informazioni relative all'opportunità residenziale e formativa che i Collegi rappresentano, iniziative congiunte di formazione per lo staff delle Università e dei Collegi sul tema degli *student affairs and services*⁴ e la possibilità di riconoscere crediti formativi ai corsi organizzati presso i Collegi. I professionisti degli *student affairs and services*, oltre a svolgere attività educative non accademiche (orientamento, competenze trasversali, counselling) e manageriali (gestione delle strutture, progetti e programmi di placement ed employability, internazionalizzazione) si occupano di attrarre risorse e *fund raising*, di sviluppare la cultura imprenditoriale, la valutazione delle performances, l'attività di rappresentanza istituzionale e networking.

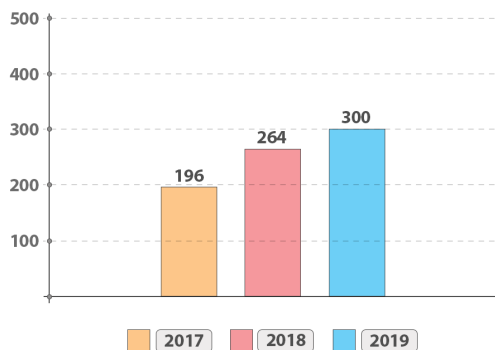


Numero di partecipanti	+36%
Numero di docenti	+106%
Docenti esteri sul totale (media 3 anni)	+92,4%
Ore dedicate a formazione su internazionalizzazione	+80,5%
Ore dedicate a formazione su imprenditorialità	+33%
Ore dedicate a formazione su multidisciplinarietà	+97,4%

Corsi a supporto delle Soft Skills, numeri chiave (% sul totale o var. %, 2017-2019)

Principali metriche di valutazione delle attività per il potenziamento delle soft skills, 2017-2019

Credits: A. Sichi, rielaborazione da Ambrosetti
Fig. 1



Numero di docenti internazionali coinvolti, 2017-2019

Credits: A. Sichi, rielaborazione da Ambrosetti
Fig. 2

Nel 2019 sono stati erogati circa 1.200 corsi di *soft skills* (fig. 1) e nel triennio 2017-2019, il numero di docenti, molti dei quali provenienti da Paesi diversi dall'Italia (oltre il 18%), è incrementato di oltre il 100% (fig. 2) (Ambrosetti, 2019).

Particolare rilievo hanno le iniziative di internazionalizzazione attraverso la promozione di

Summer Schools, programmi di scambio con università o Collegi esteri, stage e visite studio internazionali: ad esempio il Collegio Einaudi di Torino integra l'offerta formativa del Politecnico di Torino relativa all'accordo con il Consorzio delle Università Americane SEC-U (*Southeastern Conference Academic Consortium*) che prevede che studenti americani possano beneficiare

Residenza universitaria I Benedettini, Palermo. Ante e post intervento

Credits: Fondazione CEUR

Fig. 3



di uno scambio semestrale presso il Politecnico per studiare Ingegneria applicando metodologie più teoriche rispetto a quelle adottate negli Stati uniti, e viceversa.

Casi Studio

Sono molte le residenze universitarie realizzate con la legge n. 338/00 che possono essere por-

tate ad esempio per meglio comprendere il ruolo che tali strutture hanno avuto e stanno avendo in termini di rigenerazione urbana, ambientale, sociale, e di supporto alla formazione: il recupero degli ex conventi dei Crociferi a Venezia e dei Benedettini a Palermo, sono forse gli esempi più conosciuti, (figg. 3, 4): qui si riportano due esperienze altrettanto significative, il recupero



Residenza universitaria I Crociferi, Venezia. Ante e post intervento

Credits: Fondazione IUAV

Fig. 4

di un edificio industriale a Venezia e di un Ferret hotel a Firenze.

Il complesso dove è ubicata la Residenza Ca' Longa (figg. 5, 6, 7, 8) risale alla fine del XIX secolo e ospitava un cotonificio: l'intero complesso si inserisce in un'area fortemente densificata da ex edifici industriali che nei recenti anni sono stati oggetto di interventi di recupero. Il progetto della Residenza di Santa Marta funge da completamento di tali interventi, offrendo l'opportunità alla porzione di quartiere di essere vissuta durante tutte le ore del giorno. La trasformazione del fabbricato in residenza ha permesso la realizzazione di 136 nuovi posti alloggio. Esternamente la struttura conserva l'aspetto di un edificio industriale in mattoni con ampie vetrate in relazione con il giardino di pertinenza e una serie di lucernari in copertura che permetto-

no l'ingresso della luce naturale al piano primo. Internamente gli spazi sono intonacati e arredati con mobili di alta qualità: l'approvvigionamento da fonti rinnovabili è garantito da un impianto fotovoltaico e dai pannelli solari.

La Residenza Camplus di Firenze (figg. 9, 10) nasce dalla riqualificazione di un edificio di metà Novecento di proprietà del Gruppo Ferrovie dello Stato. La residenza è localizzata in un lotto adiacente alla linea ferroviaria, in prossimità della tramvia e della stazione centrale e non distante dal centro storico. L'edificio che ospita 213 studenti, ha mantenuto la conformazione a C, conservando il muro perimetrale in pietra forte sul prospetto principale. Le facciate ventilate, che caratterizzano la struttura, alternano pannellature opache a superfici vetrate con alte prestazioni acustiche, in grado di impedire l'ingresso



Residenza universitaria Ca' Longa", Venezia. Il cantiere

Credits: Fondazione CEUR, 2017

Fig. 5



Residenza universitaria Ca' Longa", Venezia

Credits: Fondazione CEUR, 2021

Fig. 6



Residenza universitaria Ca' Longa", Venezia

Credits: Fondazione CEUR, 2021
Fig. 7

Residenza universitaria Camplus, Firenze

Prima del recupero
Credits: Fondazione CEUR, 2017
Fig. 8

Credits: Fondazione CEUR, 2019
Fig. 9

Credits: Claudio Piferi, 2019
Fig. 10

dei rumori provenienti dalla ferrovia. Il progetto dell'arredo gioca un ruolo di primo piano in questa residenza, in particolare sono stati prodotti sistemi di arredo flessibile in grado di frazionare gli ambienti o addirittura consentire ad una camera doppia di trasformarsi in due camere singole attraverso l'utilizzo di una parete at-

trezzata che funziona sia da contenitore che da divisorio visivo e acustico. Tutti gli impianti sono controllati da un sistema automatizzato: l'elettricità viene prodotta dai pannelli fotovoltaici in copertura, l'acqua calda dalle pompe di calore e i sistemi di ventilazione sono del tipo ad aria primaria.



Conclusioni

La residenza universitaria, quindi, si configura, ormai, come un luogo esemplare dove sperimentare e attuare soluzioni a sostegno della formazione: stanze doppie che grazie ad arredi flessibili possono essere trasformate in due camere singole, aree comuni di studio e svago di dimensioni adeguate per permettere il distanziamento senza rinunciare alla socializzazione, connessioni internet alla rete nazionale ad alta velocità, l'istituzione di gruppi di lavoro appositamente dedicati e la definizione di specifici corsi formativi, hanno permesso agli studenti, anche durante il periodo pandemico, di trovare nell'alloggio un luogo confortevole e attrezzato dove continuare ad apprendere senza soluzione di continuità.

Note

Il Processo di Bologna parte a giugno del 1999, quando 29 ministri dell'istruzione europei sottoscrivono la Dichiarazione di Bologna che si proponeva di realizzare un luogo europeo dell'istruzione superiore.

Ai sensi del D. Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 si considera "apprendimento formale" l'apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto del-

la legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari. Per "apprendimento non formale" si intende un apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi suddetti, in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese. Per "apprendimento informale" si intende l'apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Il progetto formativo personalizzato dedicato agli studenti distingue i Collegi Universitari di Merito dalle altre tipologie di residenzialità studentesca in Italia: un'organizzazione simile, in Europa, è quella spagnola dei *Colegios Mayores*. Gli *Student affairs and services* comprendono le attività di consulenza e gestione diretta di tutte le funzioni universitarie escluse quelle strettamente connesse alla didattica accademica.

Bibliografia

- Baratta A., Piferi C. 2015, *Le residenze universitarie come strumento di rigenerazione urbana. L'esperienza del Programma 338/00*, in 3° edizione di *abitare il futuro. Giornate internazionali di studio*, Napoli, 1-2 ottobre, Clean edizioni, pp. 485-493.
- Baratta A., Piferi C. 2018, *University residences in Italy: comparison between four projects*, «AGATHÓN», vol. 3, pp. 167-174.
- Bellini O. E., Mocchi M. 2021, *Cultura della Costruzione - Student Housing post Covid-19*, «ARCHI», vol. n. 2, pp. 10-11.
- Bologna R., Torricelli M.C. 2021, *Romano del Nord. Teoria e prassi del progetto*, Firenze University Press.
- Bologna S. 2015, *Knowledge workers, dall'operaio massa al freelance*, Asterios
- Conferenza collegi universitari di merito, The european house-Ambrosetti S.p.A. 2019, *Il valore dei collegi universitari di merito*, <URL: <http://www.collegiomazza.it/wp-content/uploads/2021/03/Il-valore-dei-Collegi-Universitari-di-Merito.pdf>> (01/22).
- Del Nord R. 2014, *L'innovazione di processo come strumento per promuovere la qualità delle opere*, in Del Nord R. (a cura di), *Il processo attuativo del piano nazionale di interventi per la realizzazione di residenze universitarie*, Edifir, Firenze, pp. 19-27.
- Florida R. 2003, *Cities and the Creative Class*, «City & Community», 2(1), pp. 3-19.
- Longworth N. 2006, *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*, Taylor and Francis.
- Legge n. 338 del 14 novembre del 2000, *Disposizioni in materia di alloggi e residenze per studenti universitari*, <URL: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2000-11-14;338>> (01/22).
- Legge n. 240 del 30 dicembre 2010, *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché' delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*,
- D. Lgs. n. 68 del 29 marzo 2012, *Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall'articolo 5, comma 1, lettera a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6*, <URL: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2012-03-29;68>> (01/22).
- D. Lgs n. 13 del 16 gennaio 2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, <URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>> (01/22).
- Perry D.C., Wiewel W. 2008, *Global Universities and Urban Development: Case Studies and Analysis*, M.E. Sharpe, Armonk.
- Piferi C. 2021, *La qualità dell'abitare a servizio del diritto allo studio*, Edizioni Opera Universitaria, Trento.

I poli per l'infanzia ZeroSei

Progettare nuovi spazi per crescere tra le istanze della didattica e quelle della città¹

Mariella Annese

Dicar – Politecnico di Bari
mariella.annese@poliba.it

Vito Cascione

Dicar – Politecnico di Bari
vito.cascione@poliba.it

Maria Raffaella Lamacchia

Regione Puglia
mr.lamacchia@regione.puglia.it

Cristina Sunna

Regione Puglia
c.sunna@regione.puglia.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13457

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

childhood poles
design competitions
educational space
urban context
community

Introduzione

È questione ormai condivisa sin dagli anni '60 che la definizione delle questioni localizzative, spaziali, e prestazionali delle infrastrutture per l'educazione e l'istruzione non costituisca un fattore didatticamente neutro; lungi dall'essere una sommatoria di aule, lo spazio dell'educazione e dell'istruzione si configura come un 'terzo insegnante', secondo la classica definizione di Loris Malaguzzi (1971), rivestendo così un ruolo profondamente pedagogico (Tosi, 2019). Sempre alla fine degli anni '60, con l'approvazione del Decreto Interministeriale 1444 del 2 Aprile

1968, volto a garantire a tutta la popolazione una dotazione minima di standard urbanistici, si sancisce inoltre la consapevolezza che le infrastrutture per l'educazione e l'istruzione, costituiscono elemento indispensabile affinché un agglomerato di case possa definirsi quartiere e/o città eon il D.M.

The reform of the Integrated System of Education and Education from birth to six years old was approved by Legislative Decree no. 65/2017 and implemented by Law no. 107/2015. It interprets, inaugurates and declines in a precipitous way a new phase

in the evolution of educational environments through the prevision of the distinctive characters of the Childhood Poles.

This work looks at the experience conducted by the Apulia Region since 2017, in which the ZeroSei Childhood Poles are defined with a clear urban characterisation. Exemplary projects of these innovative structures, result of three regional competition procedures, are relevant not only for having been conceived from the point of view of the architectural quality of the building and the relationship between space and learning, but also for their ability to integrate functionally and physically with the surrounding urban space, for the opportunity given by the peripheral contexts in which they are located to offer an educational experience integrated into the identity dimension of the neighbourhood, with respect to which they are in strong continuity and relationship. The occasion described allows us to draw some initial reflections on the role of the educational space and the architecture of the learning spaces for the 0-6 target for the different urban contexts.

18 dicembre 1975, Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica, si da avvio ad una stagione propositiva per un rinnovamento strutturale e pedagogico delle infrastrutture per l'istruzione. Tuttavia, l'attenzione sulla qualità degli spazi, sul ruolo urbano e sulla funzione socio-culturale di queste infrastrutture ha perso nei decenni successivi centralità, nel dibattito pubblico, nei provvedimenti istituzionali e nelle preoccupazioni degli addetti ai lavori. Alla fine degli anni Settanta sul numero di Casabella curato da Thomas Maldonado e dedicato all'edilizia scolastica, Novella Sansoni descrive con lucidità l'assenza di una relazione tra edilizia scolastica e didattica, tra spazio e apprendimento:

“ignorata è soprattutto l'inter-relazione, a volte l'interdipendenza che lega tra loro i problemi [...] che fanno della questione scolastica una questione centrale dello sviluppo del paese, sia esso sviluppo economico o territoriale, culturale e sociale, o addirittura istituzionale e statale” (Sansoni, 1979, p.10)

La sicurezza statica e sismica hanno costituito, negli ultimi 50 anni, i temi dominanti del dibattito pubblico in tema di edilizia scolastica, mentre è risultata spesso tralasciata l'istanza di qualità che lega l'architettura alla didattica innovativa e alla funzione urbana e socio-culturale delle strutture educative e scolastiche. Solo in tempi recenti, a partire dalla L.107/2015, detta La Buona scuola, poi con l'emergenza sanitaria da Covid-19² e con il modello teorico sposato da molte amministrazioni sulla città dei 15 minuti (Cathcart-Keays, 2015; Bausells, 2016; Jones, 2018)³, sembrano essersi riaccesi nel nostro Paese e in Europa i riflettori sul ruolo pedagogico e territoriale degli spazi per l'educazione e l'istruzione. Mentre il dibattito tecnico-pedagogico ha esplorato nuove forme di spazio per l'apprendimento, perseguendo concetti quali la flessibilità, la modularità e la multifunzionalità, in relazione alle nuove frontiere della didattica (Indire, 2016)⁴, l'attenzione pubblica si è concentrata sulla centralità del rapporto tra edificio scolastico e territorio, sul ruolo degli spazi di connessione tra le scuole e la città, sulla qualità dei percorsi casa-scuola e dei mezzi con i quali studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo si muovono quotidianamente.

In riferimento alle strutture dedicate allo Zero-sei, ovvero a minori di prima e primissima infanzia, oggetto di questo saggio, l'attenzione pedagogica si è concentrata sul valore della spazialità interna ed esterna. La ricerca esperienziale, nel caso dei bambini fino a sei anni è connaturata al

bisogno di scoprire il mondo, ovvero alla necessità di conoscenza di tutto ciò che è altro da sé, poiché, a differenza di quello che avviene in altri gruppi sociali, il target appare ontologicamente costituito da corpi in movimento per i quali l'esplorazione dello spazio che li circonda costituisce un impulso da valorizzare, nonché una opportunità da estendere oltre il target. Lo spazio per la crescita, quindi, deve rispondere, da un lato, all'opportunità di assecondare la spinta innata al movimento e alla scoperta, dall'altro, all'esigenza di garantire benessere e sicurezza. L'attenzione della comunità a questi aspetti ha attribuito così un riferimento simbolico e identitario per le comunità con riguardo alle infrastrutture fisiche che accolgono questi minori.

Come è noto, in passato, l'approccio culturale e pedagogico è stato incentrato sull'opposto obiettivo di comprimere, incanalare e ridimensionare le istanze cinetiche dei bambini. Il progetto educativo, e quindi lo spazio che lo accoglieva, era fondato sull'anticipazione o, se non altro, l'impostazione, del dover essere all'interno di una società di adulti basata su regole rigide di mantenimento di ruoli socialmente condivisi. L'approccio montessoriano, per il quale il ruolo del movimento è primario per lo sviluppo armonico del bambino piccolo, è universalmente riconosciuto come una rivoluzione ideologica di portata storica. La progettazione delle infrastrutture per l'educazione e l'istruzione della prima infanzia però non sempre è stata in grado di elaborare spazialmente questo tipo di riflessioni.

A partire dal contesto politico e culturale sinteticamente descritto, la riforma del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni, approvata con il Decreto Legislativo n. 65/2017, attuativo della citata legge La Buona scuola interpreta, inaugura e declina in modo precipuo una nuova fase dell'evoluzione degli ambienti educativi spingendo verso una razionalizzazione funzionale, oltre che pedagogica in senso stretto, degli spazi per l'apprendimento e, attraverso la previsione dei caratteri distintivi dei Poli per l'infanzia (art. 3), cristallizza l'ambiente scolastico da 0 a 6 anni non come mera sommatoria di tipologie di unità di offerta educativa e di istruzione da 0-3 e da 3-6 anni, ma come *tertium genus* di accoglienza rispetto alle due tipologie-madre: l'asilo nido e la scuola dell'infanzia. I Poli per l'infanzia sono definiti come luoghi urbani multifunzionali il cui carattere sociale oltrepassa il target dell'utenza principale, aprendosi alla comunità che insiste nel contesto urbano.

“I poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno” (D. Lgs. 65/2017, art. 3).

Interessa qui ragionare su come la progettazione dei nuovi poli per l'infanzia sia orientata ad una prospettiva di continuità anche con il territorio di riferimento, in termini di contestualizza-

zione del progetto educativo, compreso quello dettato dallo spazio progettato, e in termini altresì di consequenzialità del progetto educativo, nel senso di valorizzazione dei caratteri o della vocazione dell'intorno.

Si guarda così all'esperienza condotta da Regione Puglia dal 2017, nell'ambito della quale i poli per l'infanzia ZeroSei vengono definiti con una chiara caratterizzazione urbana. I progetti esemplificativi di queste innovative strutture, esito di tre procedure concorsuali a regia regionale, assumono rilevanza non solo per essere stati concepiti sotto il profilo della qualità architettonica del manufatto e del rapporto tra spazio e apprendimento ma anche:

- per la loro capacità di integrarsi funzionalmente e fisicamente con lo spazio urbano circostante, aprendo, da un lato, i propri spazi interni (auditorium, biblioteca, ecc.) ed esterni (aree a verde, parchi, *children's playground*) all'uso pubblico o promiscuo e consentendo la traguardabilità e la trasparenza dalla città verso gli spazi dell'apprendimento e viceversa;
- per la loro capacità di cogliere l'opportunità di essere collocati nella campagna peri-urbana o in un contesto paesaggistico di alto valore, per una didattica integrata nella dimensione del quartiere;
- per la loro capacità di offrire alla comunità insediata servizi di prossimità inseriti nei Poli per l'infanzia e in forte continuità con le strutture residenziali del quartiere anche perché

collegati alle stesse da reti infrastrutturali di mobilità dolce.

Tutto quanto in premessa, in un contesto scolastico regionale in *downsizing* a causa del decremento demografico (Fiore, 2019), che tuttavia manifesta una crescita della domanda di strutture educative per il target ZeroSei.

L'integrazione tra il segmento zero-tre e il segmento tre-sei anni nei Poli per l'infanzia Zero-sei: il cambiamento come leva di riqualificazione urbana

I poli per l'infanzia si candidano a essere un contesto nuovo di apprendimento in quanto accolgono, per la prima volta in modo formale in virtù di una espressa previsione legislativa, il target minori da 0 a 6 anni all'interno di un *unicum* coordinato di fasi educative⁵.

I poli per l'infanzia, tecnicamente e potenzialmente, convogliano al proprio interno le strutture di educazione per minori denominate asili nido (rivolte a minori da 3 a 36 mesi), le sezioni 'primavera' (rivolte a minori da 24 a 36 mesi), le scuole dell'infanzia (già scuole materne rivolte a minori da 3 a 6 anni), ma anche una pluralità di servizi per minori quali centri ludici per la prima infanzia, servizi per il tempo libero, spazi multifunzionali per famiglie all'interno dei quali, per ragioni connesse agli standard minimi dell'offerta, prevale il progetto ludico su quello educativo senza diminuire l'importanza dell'esperienza e della complementarietà dei medesimi servizi sotto il profilo della conciliazione tra tempi

di vita e di lavoro delle famiglie e tempi della città in generale.

Nell'ottica appena illustrata, lo ZeroSei non costituisce, quindi, in senso stretto, una nuova e diversa struttura educativa, ma rappresenta l'evoluzione concettuale di un percorso legislativo fondato su una netta distinzione tra la presa in carico e la cura dei minori da 0 a 3 anni (nido e strutture simili per l'infanzia) e l'inserimento prescolare dei minori da 3 a 6 anni nella scuola dell'infanzia, mantenendo distinte le competenze tra le due finalizzazioni sotto il profilo organizzativo, ma unificando le caratteristiche del sistema di offerta sotto quello funzionale.

A distanza di oltre vent'anni dall'approvazione della legge quadro n. 328/2000 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali) il tema dell'integrazione tra servizi in favore delle famiglie risulta ridirezionato sull'offerta educativa e scolastica da 0 a 6 anni e sul contestuale tentativo di mettere a sistema tale offerta con altri servizi per la comunità più prossima. Parlare di Poli per l'infanzia ZeroSei significa, in estrema sintesi, sotto il profilo della progettazione, muoversi all'interno di questo contesto normativo, che non è venuto meno con l'approvazione della riforma; significa anche utilizzare le dimensioni architettonica e spaziale quali leve per una nuova e diversa concezione dell'integrazione dei servizi rivolti a minori in vista delle nuove significative ricadute fissate negli obiettivi strategici assunti dalla disciplina di riferimento⁶.

Rimasto, pertanto, immutato il quadro di riferimento delle procedure autorizzatorie vigenti in ciascuna regione d'Italia⁷, ovvero le legislazioni regionali su una materia di competenza esclusiva, come è quella della realizzazione di immobili che accolgono minori da 0 a 3 anni, e restando altrettanto valido il *set* normativo di riferimento che definisce gli *standard* strutturali (*rectius edilizi*) riguardanti l'offerta da 3 a 6 anni, determinati dal DM del 18 dicembre 1975⁸, i poli per l'infanzia costituiscono una sintesi tra le due tipologie di strutture sopra menzionate, ma non possono essere ricondotti a una mera sommatoria tra edifici attigui o vicini o tra tipologie di unità di offerta all'interno del medesimo edificio in quanto le funzioni che possono trovare realizzazione nello spazio dedicato a un polo per l'infanzia sono molteplici e possono assumere carattere sperimentale. Ciò che distingue un polo per l'infanzia, ai sensi della riforma in esame si può, in definitiva, sintetizzare nei seguenti tre aspetti di particolare rilievo: (i) la condivisione degli spazi riferiti a differenti *target* di età di minori, anche in vista della realizzazione di economie di scala dal punto di vista gestionale; (ii) l'organizzazione multifunzionale del plesso, data dalla pluralità di servizi alle famiglie e alla comunità offerti dai poli per l'infanzia; (iii) la connessione urbana tra il polo per l'infanzia e il proprio intorno.

Con riferimento al secondo e al terzo aspetto che in questo saggio si intendono indagare, la progettazione di un polo per l'infanzia, dunque, de-

ve fare i conti con la pluralità di funzioni richiamate dalla riforma, oltre a quella educativa, in quanto i poli sono definiti come laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, ponendosi nell'ottica di guardare alle connessioni urbane con il territorio circostante attraverso la lente ambientale come anello di congiunzione alla maglia urbana.

Le declinazioni funzionali di un polo per l'infanzia possono a loro volta articolarsi nello spettro dei bisogni specifici emergenti nel particolare contesto, rispondendo a obiettivi strategici dell'amministrazione locale oppure, e anche, a richieste dei gruppi familiari (genitori, nonni, famiglie numerose, assistenti familiari) o, ancora, a lacune nell'offerta di *welfare* culturale e socio-assistenziale o in quella sportiva e ricreativa con riguardo alle dotazioni presenti nel territorio comunale.

In sostanza, la logica di fondo sottesa alla progettazione dei servizi educativi per minori che ha caratterizzato la nascita e lo sviluppo degli edifici nell'arco del '900, fondamentalmente basata su una visione difensiva e di isolamento dei gruppi-bambini, senza voler abdicare a una imprescindibile nomenclatura in termini di sicurezza degli spazi della cura, risulta ribaltata rispetto al passato in quanto il polo per l'infanzia costituisce una struttura che: i) guarda anche al proprio esterno, ii) fa leva sul livello esperienziale della comunità nella progettazione degli spazi, iii) assume la ricerca scientifica come motore organizzativo perpetuo, iv) indaga sulle dina-

miche relazionali proponendosi come connettore sociale.

Inquadrato su un piano multi-funzionale, quindi, il polo per l'infanzia, soprattutto nel sud Italia, può in concreto costituire l'occasione per riqualificare maglie urbane, extra-urbane o i contesti rurali della diffusione insediativa, ridefinendo qualitativamente i territori interessati, anche sublimando il degrado che spesso contraddistingue gli edifici destinati a minori e soprattutto le loro immediate vicinanze che, in virtù di un contenuto utilizzo degli edifici interessati nell'arco della giornata molto spesso sono oggetto di degrado urbano. Il sotto-utilizzo di uno spazio pubblico destinato a saturarsi solo in specifiche fasce orarie ha determinato, infatti, nel tempo, la localizzazione di funzioni improprie nei relativi contesti urbani, collocate nei pressi delle strade in cui insistono le strutture (es.: isole ecologiche); la gestione di aspetti rilevanti per la mobilità in sicurezza tramite dispositivi temporanei del tutto inadeguati (es.: isole pedonali mobili e temporanee, per lo più supportate da transenne e Polizia Urbana, funzionali a fasce orarie legate solo all'ingresso e all'uscita degli utenti) e l'impossibilità di mettere a servizio della comunità giardini e/o giochi (es.: chiusura dei cancelli di pari passo con il suono di uscita della campanella scolastica). Le nuove prospettive fornite dalle disposizioni normative impegnano a connotare diversamente gli immobili destinati all'accoglienza di minori, anche tramite la qualificazione dello spazio urbano circostante; in definitiva,

a partire dal fatto che un Polo per l'infanzia resta aperto allo svolgimento di una pluralità di funzioni nell'arco dell'intera giornata, risulta evidente la necessità del ripensamento complessivo del contesto in cui è collocato.

La progettazione di un polo per l'infanzia *ex novo*, ovvero la riconversione di una struttura che accoglie minori da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni già esistente, comporta, dunque, di ragionare su una visione a cavallo tra bisogni emergenti e soluzioni sfidanti per rispondere, al contempo, alle esigenze delle persone coinvolte nella cura e nell'inserimento educativo e scolastico e a quelle che insistono nel contesto urbano, con uno sguardo aperto verso l'introduzione all'interno del Polo Zerosei di servizi coerenti con i bisogni della comunità *target*, anche al fine di ampliare la fascia oraria di utilizzo degli edifici e garantirne, in tal modo, il presidio, la tutela e, non ultimo, al fine di stimolare lo sviluppo di un sentire comune sulla centralità delle tematiche educative. Se ci poniamo come obiettivo della riflessione architettonica e della riqualificazione urbana il benessere delle famiglie con minori e la qualità della vita di ciascun singolo componente in esse presente, ci accorgiamo, da un lato, che i ragionamenti che ne discendono investono una collettività ben più ampia e ugualmente portatrice di fragilità; dall'altro, che la *performance* nella progettazione degli spazi dedicati all'apprendimento oggi è la leva di sviluppo esistenziale che muoverà l'energia, la mentalità, il senso civico degli attori di domani.

Il polo per l'infanzia come contesto nuovo di apprendimento attraverso nuove funzioni aperte alla città

Le strutture del nido e della scuola materna in reciproco abbinamento concorrono a coprire la fascia di età 0-6 dando rappresentazione della minima offerta educativa, che potrebbe essere ulteriormente allargata attraverso la presenza di altre tipologie di servizi educativi, disciplinati a livello regionale, nell'ottica di garantire il prolungamento orario, la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, la copertura temporanea e stagionale del tempo libero, esigenze ludiche e ricreative e così via⁹.

Il più volte citato Decreto legislativo 65/2017, non esaurisce la definizione dei poli dell'infanzia, entrando nel merito dei requisiti spaziali devono avere, tuttavia, si ritiene, per quanto finora detto, che la progettazione dei nuovi poli per l'infanzia vada orientata:

- in una logica sicuramente differente da quella che ha ispirato le strutture di presa in carico dei minori tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento muovendosi verso una visione pedagogica nuova, articolata su due elementi fondanti quali le relazioni (tra minori, tra minori e docenti, tra docenti, famiglie e comunità) e la continuità pedagogica;
- in una dimensione di apertura verso la comunità educante largamente intesa;
- in una prospettiva di continuità anche con il territorio di riferimento, in termini di contestualizzazione del progetto educativo, com-

preso quello dettato dallo spazio progettato, e in termini altresì di consequenzialità del progetto educativo, vale a dire di valorizzazione dei caratteri o della vocazione dell'intorno.

Il decreto introduce alcuni temi fertili per le implicazioni (anche tecniche) cui alludono nella prospettiva di cogliere il senso della progettualità sperimentale sottesa agli spazi e nell'ottica di identificare i caratteri costitutivi che contraddistinguono il Polo ZeroSei.

"I poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali" (D.L 65/2017, Art.3)

Entro una possibile declinazione dei caratteri costitutivi dei poli per l'infanzia, in una prospettiva di osservazione e sperimentazione mirata al benessere educativo dei fruitori degli spazi, tutti gli ambienti diventano potenziali laboratori di ricerca per approfondire i processi di crescita esperienziale, per stimolare la curiosità, la comprensione la trasformazione della realtà così da comprendere come le relazioni con gli altri inneschino processi di crescita e consapevolezza e contestualmente stimolare una crescita al passo con i tempi di apprendimento e l'età della bambina e del bambino nel "rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno.

L'ipotesi interpretativa sul concetto di innovazione si articola su un duplice aspetto: la valenza



Inaugurazione della Mostra dedicata ai progetti vincitori dei Concorsi di Progettazione indetti dai comuni di Altamura, Bari e Capurso in collaborazione con la Regione per la costruzione dei prossimi Poli per l'infanzia, Chiostro della Madonna del Pozzo, Capurso 22.10.2021

Credits: Nicoletta De Rosa

Fig. 1.

interna ed esterna dell'innovazione. All'interno del polo l'innovazione è propensione dello spazio a stimolare la creatività, a tal punto pervasiva negli ambienti dedicati alle attività da essere proiettata verso la bellezza e l'immaginazione, senza per ciò diventare sfrenata soluzione tecnologica ovvero iper-disegno dei medesimi ambienti. Il senso da attribuire al concetto di innovazione all'interno del polo per l'infanzia risulta in definitiva quello di una soluzione spaziale che consenta agli utenti la possibilità di costruire configurazioni sempre diverse, mediate dalla creatività e dai bisogni contingenti, oltre che orientate a rappresentare nuovi e diversi progetti educativi. All'esterno, invece, è importante che l'innovazione si manifesti sia sotto il profilo dell'auto-rappresentazione dell'edificio o

dell'intero plesso per renderlo immediatamente identificabile e riconoscibile nel proprio ruolo di spazio per l'educazione di minori, luogo dell'apprendimento e della conoscenza, senza con ciò dover far ricorso alla eccentricità della forma architettonica o all'utilizzo di estetiche banali perché riconducibili all'immaginario dei bambini; sia sotto il profilo dell'unificazione della ricerca architettonica in vista di conciliare la forma con l'identità (del progetto educativo, degli utenti, del luogo, della comunità, ecc...); sia, infine, in quanto struttura deputata a essere, in virtù della pluralità delle funzioni che intende assumere, punto di riferimento significativo per la collettività. Nella progettazione dei poli per l'infanzia i temi della partecipazione e dell'apertura al territorio sono particolarmente rilevanti.

In riferimento al carattere della partecipazione, ad esempio, si ritiene che essa sia da intendere come possibilità per la comunità di prendere parte alla programmazione delle politiche locali per l'infanzia, come possibilità per i genitori dei minori frequentanti di affiancarsi al progetto educativo. In tale ipotesi, la partecipazione è resa fisicamente possibile mediante luoghi opportunamente attrezzati e progettati per accogliere le famiglie, ricorrendo all'utilizzo degli spazi flessibili multifunzionali, vale a dire adeguati all'incontro di un target di adulti eventualmente con minori al seguito, che necessita di uno spazio in grado di conciliare partecipazione e cura.

Il concetto di apertura al territorio è decisivo nell'esprimere il carattere di accessibilità estesa del polo per l'infanzia, con riguardo alla comunità presente nel contesto territoriale in cui lo stesso è inserito. Il polo cioè deve candidarsi ad essere un luogo di aggregazione soprattutto per il target famiglie: per questo è dotato di spazi esterni progettati per il tempo libero, nel rispetto comunque delle norme per la sicurezza e la difesa dell'introspezione degli ambienti educativi. Ciò impone che esso sia accessibile in maniera densa e in tempo esteso dal target degli utenti principali, ma anche dalla comunità, in orari diversi da quelli di erogazione del servizio educativo, garantendo il bisogno di mantenere vivo il rapporto con la città circostante, con l'obiettivo di creare una relazione (ecologica, ambientale, visiva, spaziale, sociale) con il territorio attraverso lo spazio aperto verde o minerale. Arricchire

lo spazio del polo con funzioni integrative al polo stesso è nodale. Gli spazi collettivi quali biblioteca, palestra, piscina e auditorium, acquistano importanza per l'esteso utilizzo che possono avere nell'arco della giornata, potendo anche essere previsti all'interno di uno spazio multifunzionale non specializzato, ma flessibile. La biblioteca deve essere progettata e prevedere la compresenza degli adulti nel corso di attività laboratoriali, con la possibilità altresì di coinvolgere esperti e genitori. La palestra come luogo attrezzato per le prime esperienze psico-motorie, sportive e ludico-motorie della fascia di età 0-6, adeguatamente arredata, può trasformarsi per svolgere altre attività o a sua volta essere collocata in spazi già destinati ad altre funzioni, immaginando una collaborazione con gli spazi aperti. L'auditorium o la piscina, possono essere individuate in corpi di fabbrica isolati dal polo o ad esso integrati.

Queste riflessioni hanno rappresentato la base condivisa nel contesto regionale pugliese per avviare una sperimentazione nella realizzazione dei poli per l'infanzia ZeroSei, coinvolgendo referenti dell'Ufficio Scolastico Regionale del Ministero dell'Istruzione, funzionari degli Enti locali, ricercatori del Politecnico di Bari, esperti delle Università pugliesi e rappresentanti degli ordini professionali (architetti e ingegneri) nell'indagare possibili reificazioni dell'assetto esistente e dell'approccio teorico tradizionalmente dato alla progettazione degli spazi per crescere mirando a cogliere le opportunità stra-

tegiche del cambiamento di prospettiva che si intende promuovere.

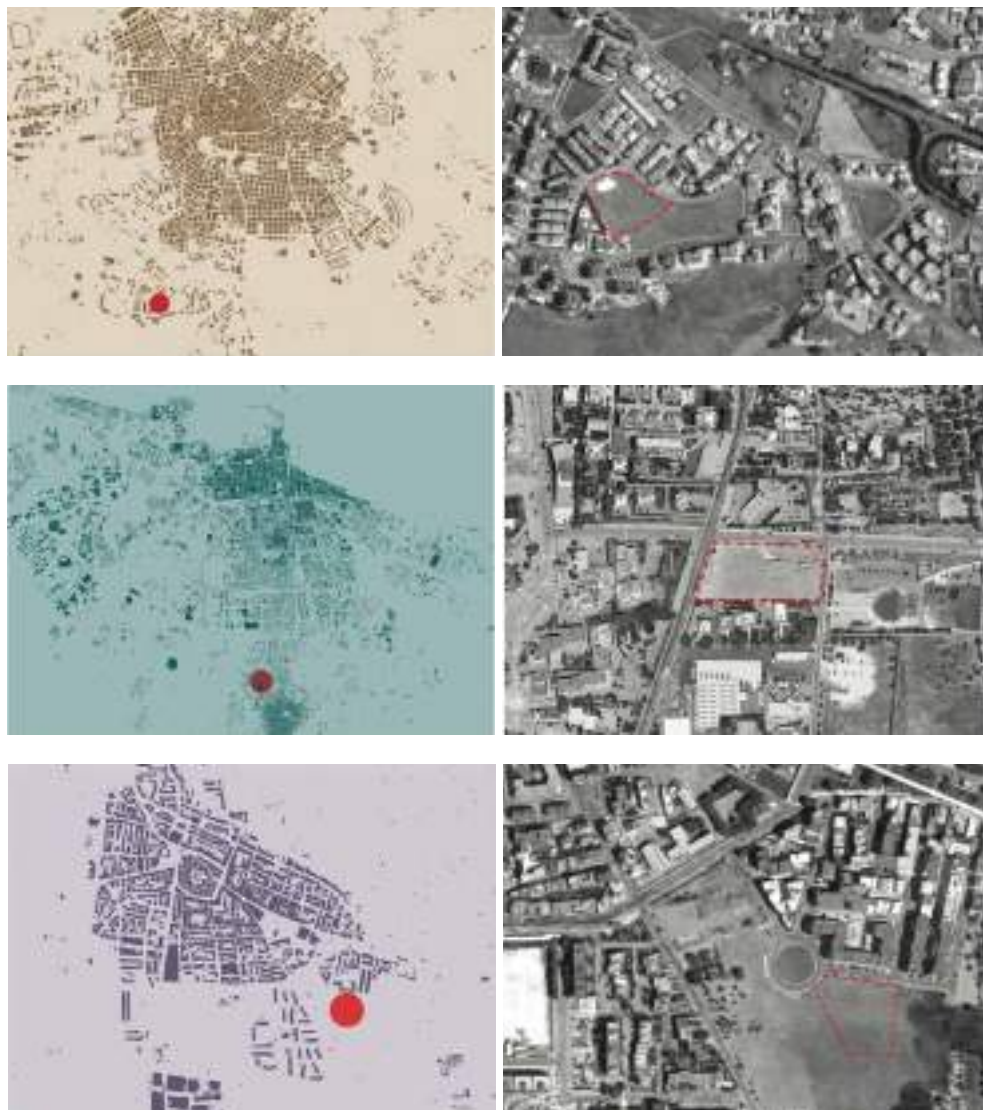
Il caso studio del concorso per i Poli Innovativi

Nell'ambito del descritto quadro culturale e istituzionale, Regione Puglia ha favorito l'attuazione di interventi specifici sui Poli Zerosei, anche nell'ottica di aprire una riflessione sul rapporto tra spazio e apprendimento e riproporre il ruolo dei servizi educativi per l'infanzia come attrezzatura urbana di elevata valenza sociale, aggregativa e funzionale, costituendo gli stessi delle polarità per l'educazione e l'istruzione da zero a sei anni, nell'ottica della conciliazione vita-lavoro.

A tal fine, nel 2019, la Sezione Istruzione e Università, con il supporto di ARTI-Agenzia Regionale per la Tecnologia e l'Innovazione della Puglia - in sede programmazione dell'utilizzo di un finanziamento ministeriale¹⁰ ha avviato una collaborazione con i Comuni di Altamura, Bari e Capurso¹¹ per la realizzazione di tre concorsi di progettazione. Venute meno le indicazioni ministeriali che inizialmente prevedevano l'organizzazione di concorsi di idee per tutti gli interventi individuati dalle regioni per la realizzazione dei primi poli per l'infanzia, probabilmente in conseguenza del problematico sviluppo del precedente concorso nazionale di idee Scuole Innovative, al fine di supportare i Comuni nell'ottenimento delle progettazioni - *condizio sine qua non* per ottenere le risorse stanziare sono stati promossi i tre concorsi¹², superando le ordinarie procedure di affidamento dei servizi di pro-

gettazione, così attribuendo alla procedura concorsuale la valenza di-strumento idoneo a favorire un elevato standard, al contempo, architettonico e urbano, attraverso la selezione di soluzioni coerenti con gli obiettivi posti dalla riforma del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni. L'iniziativa assunta a livello regionale ha previsto, a fronte di un contributo finanziario del bilancio regionale, le seguenti fasi principali: (i) definizione di uno schema di disciplinare, predisposto all'uopo da una task force¹³ di supporto; (ii) sottoscrizione del disciplinare; (iii) avvio dei concorsi di progettazione. In tal modo, oltre al contributo finanziario a copertura dei costi di attivazione e gestione dei tre concorsi, Regione Puglia ha assicurato un costante supporto tecnico-giuridico agli enti locali interessati e ha curato il coordinamento di tutte le attività: dall'avvio delle tre procedure di concorso alla definizione delle competenze multidisciplinari da rappresentare all'interno delle commissioni di valutazione dei progetti, sino alla valorizzazione degli esiti dei concorsi di progettazione attraverso un convegno, una mostra e la pubblicazione in un apposito volume di tutti gli elaborati dei progetti partecipanti (Arti Puglia, 2021).

Obiettivo regionale, nella tradizione culturale più nobile del concorso di progettazione, non è stato solo quello di supportare le amministrazioni comunali nell'ottenere un progetto, ma di utilizzare le risultanze complessive come esplorazioni progettuali capaci di fornire attraverso



**Localizzazione degli interventi
(dall'alto):
Altamura, quartiere Trentacapilli;
Bari, contrada di Carbonara;
Capurso**

Elaborazioni dal catalogo del concorso Arti Puglia, 2021

Fig. 2



Polo dell'infanzia di Altamura.

**In ordine dall'alto: a) RTP Lauriero, Pepe, Neotec srl, Forte, Garripoli, Iacovone, Laterza, Marmora;
 b) RTP Peralta, Martimucci, Percacciolo;
 c) RTP Dicecca, Purqueddu, Romano, Zappatore;
 d) Joseph Di Pasquale Architects srl**

Credits: a) RTP Lauriero, b) RTP Peralta, c) RTP Dicecca

Fig.3

l'esperienza pratica della definizione dei contenuti di un Polo ZeroSei gli elementi per la riflessione teorica e quindi per creare una sorta di 'cassetta di attrezzi' utili per l'attività normativa futura in capo alla stessa Regione¹⁴.

I concorsi hanno contribuito efficacemente a chiarire le caratteristiche del polo per l'infanzia in relazione alle nuove esigenze di integrazione pedagogica, ma soprattutto ai diversi contesti urbani in cui sono stati pensati.

Le tre aree di concorso sono localizzate tutte in zone periferiche, fuori dai nuclei urbani consolidati, spesso separate fisicamente per la condizione infrastrutturale del contesto (Altamura) e comunque nelle aree di espansione esterne del centro abitato (Bari e Capurso) che presentano i tipici problemi legati a pianificazioni realizzate secondo le logiche dei PRG di vecchia generazione, orientati all'espansione urbana che spesso hanno portato alla realizzazione di una viabilità pensata a misura di automobile e alla edificazione esclusivamente residenziale dimenticando i servizi. Ognuna di esse costituisce un vuoto urbanistico, aree destinate dal piano a urbanizzazioni secondarie o cedute per la realizzazione degli standard di pertinenza delle trasformazioni residenziali limitrofe già attuate, oggi spazi residuali entro cui poter inserire un servizio come il polo per l'infanzia a compensazione anche del deficit di dotazione dei contesti di riferimento. In tali ambiti territoriali marginali caratterizzati da un generale degrado degli spazi aperti non edificati, gli interventi cercano di misurar-

si con la dimensione del paesaggio per acquisire anche una chiara connotazione identitaria. I progetti esito del concorso si caratterizzano per la capacità di integrarsi funzionalmente e fisicamente con lo spazio urbano circostante, aprendo, da un lato, i propri spazi interni (auditorium, biblioteca, ecc.) ed esterni (aree a verde, parchi) all'uso pubblico o promiscuo e consentendo la traguardabilità e la trasparenza dalla città verso gli spazi dell'apprendimento e viceversa; essi colgono in molti casi l'opportunità di essere collocati nella campagna peri-urbana o in un contesto paesaggistico di alto valore, per una didattica integrata nella dimensione del quartiere.

Nel caso del sito di Altamura ad esempio, il progetto deve rispondere a condizioni orografiche difficili, con salti di quota incompatibili con ipotesi di edifici sviluppati su un unico piano e privi di barriere architettoniche (scale) come necessario per l'utenza principale. La sfida del progetto del polo è stata, in questo caso, immaginare che la copertura potesse costituire una superficie verde, recuperando una continuità ecologica delle aree verdi circostanti attraverso la progettazione di tetti giardino (fig. 3.a), in una sorta di estensione delle curve di livello sino a ricoprire e in parte nascondere l'edificio, oppure di una terrazza scavata (fig. 3.b), determinando con lo scavo - condizione geologica tipica del territorio - una piazza ribassata, raccolta e protetta per l'ingresso e l'incontro della comunità. Ancora, la copertura in continuità altimetrica con il contesto diventa una terrazza-playground, per fornir-



Polo dell'infanzia di Bari. RTP Battistini, Ceccarelli, Agostini, Cereda

Credits: RTP Battistini

Fig.4



Polo dell'infanzia di Capurso. RTP arch. Ubaldo Occhinegro

Credits: RTP Occhinegro

Fig. 5

re alla scuola e alla città le occasioni di moltiplicare i luoghi della socializzazione e dell'incontro: uno spazio attrezzato per le attività all'aperto dei bambini e, in orario extra-scolastico, una vera e propria piazza per la cittadinanza su cui sono disposte attività ludiche e creative (fig.3.c), o, ancora, la copertura diventa essa stessa un complesso dispositivo esperienziale del gioco (fig.3.d). Il Polo così diventa elemento ordinatore della peculiarità orografica del territorio, interpretandola come occasione di poten-

ziamento delle funzioni pubbliche. Anche quando le condizioni orografiche non sono complesse come nel caso dell'area di progetto di Bari e lo spazio coperto satura il lotto, lo spazio esterno del verde, residuale al livello strada, trova la sua collocazione sul tetto - giardino, dove le aree per il gioco forniscono un'esperienza di movimento orizzontale e verticale (fig. 4). A Capurso, infine, i progetti interpretano i caratteri del territorio, trasportando proprio in copertura la dimensione del paesaggio agricolo periurbano con cui l'edifi-



Polo dell'infanzia di Altamura. Arch. Pietro Colonna

Credits: P. Colonna

Fig. 6

cio si confronta, per integrarsi ad esso e diventare interpretazione creativa (fig. 5).

In questo modo il progetto del polo ribalta un tabù mai superato nella progettazione degli edifici per il target zeroisei, e neanche contemplato nelle innovative Linee Guida del 2013¹⁵: immaginare che anche la copertura partecipi della organizzazione spaziale e funzionale e sia utilizzata non solo per la localizzazione degli impianti, ma come ulteriore dotazione spaziale che arricchisce l'edificio e il contesto di condizioni nuove di esperienza e fruizione, a partire da quanto il luogo stesso può suggerire.

In questi contesti i poli si pongono come attivatori di rigenerazione di quei territori, interventi di dettaglio che ricuciono strappi e che possono rigenerare parti di città prive di identità, recuperando i caratteri locali, vivendo come opportunità l'essere collocati nel periurbano per una di-

dattica integrata nella dimensione del quartiere. Il lotto di Altamura si inserisce anche in tessuto poco compatto, ai bordi di quello che è il paesaggio rurale tipico del Parco dell'Alta Murgia. Il rapporto città-campagna è affrontato proponendo un'architettura favorevole ad una cultura forte e carica di identità, che mantenga tuttavia aperti i contatti con la tecnica universale che riprende i temi del regionalismo critico (Frampton, 1984 p.22) attraverso una rilettura dei caratteri del paesaggio della Murgia ripresi nella progettazione delle aree a verde con essenze autoctone identificative del bosco murgiano (le ferule, l'asfodelo, il mandorlo, ecc...) (fig. 6).

Anche la tipologia a corte è spesso utilizzata per la riproposizione dell'architettura pugliese tradizionale delle masserie, con gli spazi polifunzionali affacciati sulla corte interna, a sottolineare il rapporto di permeabilità tra l'edificio e il pae-



Polo dell'infanzia di Bari. Michele Crò

Fig. 7

saggio ma anche di mimesi tra paesaggio e costruito.

Il carattere periurbano del contesto edificato che va frammentandosi nella campagna diventa così elemento di riconoscibilità per il polo, che valorizza l'assetto storico e produttivo come fattore di distinguibilità dal contesto anonimo, lontano da ogni forma di spettacolarizzazione. Tutti i progetti presentati offrono alla comunità insediata importanti servizi di prossimità in forte continuità con le strutture residenziali del quartiere. La scelta è quella di porre sempre in diretta comunicazione con la strada i servizi collettivi così da costruire un fronte urbano aper-

to alla comunità senza interferire con il normale svolgimento dell'attività scolastica, allo stesso tempo chiudendo in uno spazio più riservato le funzioni esclusive del Polo dell'infanzia. Il rapporto diretto con la strada delle funzioni collettive è importante, ed è particolarmente segnato dal rapporto con le aree per la sosta carrabile. Difficilmente infatti si è riusciti ad integrare il progetto con reti infrastrutturali per la mobilità dolce, probabilmente in ragione dei contesti periferici nei quali i poli sono stati localizzati e della limitata visione dei piani urbanistici di vecchia generazione da cui discendono le aree standard individuate, che ha previsto al loro contor-

no infrastrutture per la mobilità carrabile ad alto scorrimento, come risulta particolarmente evidente nel caso di Bari (fig. 7). Si comprende da ciò, che la programmazione di un polo deve misurarsi non soltanto con la pianificazione urbanistica in quanto dotazione di quartiere, ma anche con le programmazioni e le pianificazioni settoriali quali ad esempio i PUMS – Piani Urbani per la Mobilità Sostenibile. Un contestuale ripensamento della rete della mobilità urbana locale avrebbe potuto dare ai Poli l'opportunità di allargare il loro campo di influenza, dotandosi di funzioni di interesse superiore alla scala del quartiere, raggiungibili non solo entro il contesto della prossimità stretta o con l'automobile, e gettando semi di innovazione nei comportamenti urbani.

Osservazioni conclusive

Dall'esperienza dei concorsi è possibile trarre alcune prime riflessioni sul ruolo dello spazio educativo e dell'architettura degli spazi per l'apprendimento nei diversi contesti urbani. I progetti prodotti, vincitori e non, hanno evidenziato un'intrinseca qualità architettonica rispetto al recente *modus operandi* adottato per l'edilizia scolastica accanto a una profonda sensibilità nei confronti del ruolo educativo dello spazio, della centralità del benessere nell'esperienza di apprendimento del bambino, e della necessità di connettere funzionalmente e fisicamente dette attrezzature con la città. In linea con gli obiettivi dei concorsi indetti, gli esiti evidenzia-

no soluzioni in cui lo spazio interno ed esterno ai poli assume il ruolo di 'terzo educatore' e condiziona, coerentemente con le attuali evidenze delle neuroscienze, l'esperienza delle bambine e dei bambini da un punto di vista fisico-sensoriale, emotivo, socio-relazionale, comportamentale e disposizionale (Edwards, Gandini e Forman, 1998). L'ambiente interno si apre all'esterno e a volte è declinato anche per un utilizzo da parte della comunità educante, quello esterno si presta all'uso pubblico o promiscuo: i progetti prevedono, così, la traguardabilità e la trasparenza (la città che guarda i propri bambini) e, viceversa, gli spazi della città sono ri-utilizzati per la didattica e l'apprendimento.

I temi approfonditi attraverso i progetti spaziano coerentemente con una visione rigenerativa dello spazio urbano circostante e propongono soluzioni che, ponendo, ad esempio, l'aula immersiva accanto all'orto delle erbe aromatiche, interpretano in modo corretto i bisogni educativi della generazione *post-millennials*, vale a dire una generazione capace, praticamente sin dalla nascita, di operare in contesti di apprendimento multimediali, ma, proprio per questo, bisognosa di esperienze fisiche e manipolative reali, con la differenza, rispetto al passato, che a queste ultime è necessario e opportuno che si accompagni un più elevato livello di consapevolezza scientifica e una più ampia gamma di linguaggi e contesti di apprendimento.

La sfida che emerge chiaramente per la programmazione delle amministrazioni locali con-

siste nella necessità di misurarsi con la capacità di cogliere il cambiamento in atto all'interno degli spazi educativi come occasione di ripensamento del contesto urbano in cui essi sono ubicati e di contro ubicare i nuovi poli e/o riqualificare quelli esistenti¹⁶, così come le altre attrezzature scolastiche, nei luoghi urbani maggiormente strategici.

A valle di una riflessione complessiva sul sistema dell'educazione e dell'istruzione alla scala urbana e/o territoriale¹⁷, gli enti locali sono chiamati ad inserire i poli per l'infanzia in un contesto di rigenerazione urbana e territoriale in grado di attribuire all'intorno urbano una molteplicità di funzioni a servizio della collettività e al contempo di garantire multi-funzionalità nell'*hortus conclusus* dei nuovi spazi per l'apprendimento. Si tratta, invero, di una precisa sfida anche sul fronte della programmazione regionale degli investimenti, atteso il fatto che nei finanziamenti disponibili (Fondo per il Sistema integrato Zerosei, Missione 4: Istruzione e ricerca del PNRR, altri fondi ministeriali):

“la scuola in quanto infrastruttura non è vista come un elemento con una forte relazione con la città, il territorio e la società, ma come un insieme di oggetti da guardare in modo segmentato e parziale” (Patti 2022)

e per questo diventa cruciale l'interazione delle fonti finanziarie già disponibili con la programmazione regionale dei Fondi strutturali.

Durante lo svolgimento dei concorsi di progettazione le comunità urbane hanno sviluppato notevoli aspettative nei confronti della realizzazione dei progetti destinati a offrire servizi all'avanguardia per la crescita e la formazione educativa delle loro bambine e bambini, scolastica ed extrascolastica, e ciò costituisce un elemento fondamentale per il cambiamento che si vuole determinare. I Poli di progetto si propongono, infatti, come luoghi capaci di rendersi riconoscibili nei quartieri delle nostre città e di contribuire alla costruzione di un processo adattivo tra la dimensione collettiva e quella pedagogica.

Note

¹ Pur essendo il testo frutto di una riflessione comune, il §1 è attribuito all'autore 1 e 3, il §2 è attribuito all'autore 4, i §3 e §4 sono attribuiti agli autori 1 e 2, il §5 è attribuito congiuntamente a tutti.

² Cfr. Protocolli d'Intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le parti sociali per il rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di covid 19.

³ La città dei 15 minuti è una teoria che riprendendo il concetto novecentesco di *neighborhood unit* (unità di vicinato), e il dibattito sugli standard urbanistici di quartiere sfociato nel Dm 1444/68, ipotizza una città in cui ogni cittadino può raggiungere in quindici minuti, a piedi o in bicicletta, i servizi necessari per mangiare, crescere, divertirsi e lavorare.

⁴ INDIRE 2016, *Manifesto '1+4 spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio'*, <https://www.indire.it/progetto/Il-modello-1-4-spazi-educativi/> (03/2022)

⁵ Con il D. Lgs. n. 65 del 2017, in attuazione di un'apposita delega della Legge n. 107 del 2015 (c.d. Riforma della Buona scuola), il legislatore ha previsto che: (i) "Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e d'istruzione, di cura, di relazione e di gioco,

superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali; (ii) Per le finalità di cui al comma 1 viene progressivamente istituito, in relazione all'effettiva disponibilità di risorse finanziarie, umane e strumentali, il Sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni...".

⁶ È importante sottolineare che il Ministero dell'istruzione ha già approvato la cornice di riferimento pedagogica caratterizzante il Sistema integrato Zerosei (D.M. 334/2021), favorendo in tal modo la riflessione, che qui interessa, in relazione agli aspetti funzionali dei nuovi spazi di apprendimento e fornendo altresì indicazioni fondamentali in ordine agli aspetti amministrativi del coordinamento interno delle nuove tipologie di strutture.

⁷ L'art. 3, co. 2, D. Lgs. n. 65/2017 afferma, infatti, espressamente che la costituzione di Poli per l'infanzia avviene senza dar luogo a organismi dotati di autonomia scolastica.

⁸ Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975, "Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica".

⁹ L'offerta all'interno dello stesso Polo per l'infanzia potrebbe essere ampliata annettendo altre tipologie di unità per minori come i servizi di ludoteca, centro ludico per la prima infanzia e servizio educativo per il tempo libero (rispettivamente, artt. 89, 90 e 103 Reg. Reg. Puglia n. 4/2007 s.m.i.) con riguardo alla parte del progetto educativo svolto da tali servizi verso gruppi-età rientranti nel target 0-6.

¹⁰ Con Decreto n. 637 del 23 agosto 2017 il Ministero dell'Istruzione ha ripartito le somme stanziare da INAIL fra le regioni italiane, tenendo conto della popolazione scolastica nella fascia di età 0-6 anni e del numero di edifici scolastici presenti sul territorio regionale con riferimento a quelli per l'istruzione nella fascia di età 3-6 anni, come risultanti dall'Anagrafe dell'edilizia scolastica; a Regione Puglia sono stati assegnati € 9.687.832,54. Contestualmente sono stati definiti i criteri per l'acquisizione e la selezione da parte delle stesse regioni delle manifestazioni di interesse da parte degli Enti locali proprietari delle aree oggetto di intervento e interessati alla costruzione di Poli per l'infanzia innovativi.

¹¹ Tra la fine del 2017 e gli inizi del 2018, prima una deliberazione della Giunta regionale e poi un avviso pubblico, hanno dato attuazione alle previsioni del decreto

legislativo 13 aprile 2017 n. 65 (Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, in attuazione della legge 13 luglio 2015, n. 107, c.d. La Buona Scuola) e del relativo decreto attuativo del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca n. 637/2017 che ripartiva tra le regioni le risorse e fissava i criteri per l'individuazione dei primi interventi da realizzare su scala nazionale. Con Determina Dirigenziale 75/2017 è stata approvata la graduatoria unica regionale prevista da Decreto Regionale n. 637 del 23 agosto 2017, la quale individuava le proposte dei Comuni di Altamura, Bari e Capurso come beneficiarie del finanziamento.

¹² <https://www.arti.puglia.it/innovazionesocieta/formazione-is/poli-per-linfanzia/concorsi-di-progettazione-poli-per-linfanzia-altamura-bari-capurso>. I concorsi di progettazione hanno visto la partecipazione di più di 300 professionisti organizzati in circa 65 gruppi partecipanti.

¹³ Hanno preso parte ai lavori della task force regionale referenti di Regione Puglia (Maria Raffaella Lamacchia e Cristina Sunna,) esperti esterni (Mariella Anese, Giulio Calvani, Giacinto Capodivento, Vito Cascione), funzionari comunali (Anna Giordano, Gaetano Murgolo, Lia Picerno, Roberto Roton-do) un assegnista di ricerca del Politecnico di Bari (Nico-

letta De Rosa). Inoltre hanno svolto il ruolo di responsabili del procedimento i funzionari regionali Sofia Ignazia Zaza ed Andrea Sabato.

¹⁴ Ai sensi dell'art. 3, co. 2, D. Lgs. 65/2017: "[...] le Regioni, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, tenuto conto delle proposte formulate dagli Enti Locali e ferme restando le loro competenze e la loro autonomia, programmano la costituzione

¹⁵ Poli per l'infanzia definendo le modalità di gestione, senza dar luogo ad organismi dotati di autonomia scolastica."
¹⁵ Decreto Interministeriale 11 aprile 2013 Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale.

¹⁶ Una riflessione ulteriore evidentemente può essere formulata anche a partire dal riutilizzo-adattamento del patrimonio scolastico esistente sottoutilizzato, tema non affrontato in questa occasione ma che merita di essere approfondito.

¹⁷ Negli ultimi anni le attività di competenza regionale in materia di sistema dell'educazione e dell'istruzione hanno evidenziato l'importanza

del coordinamento delle attività degli Enti Locali, chiamati a rendere coerenti tutti gli strumenti di programmazione strategica, economica, finanziaria, sociale al fine di una programmazione dell'assetto scolastico. A tale scopo è stato proposto agli stessi di procedere alla redazione di un Documento preliminare alla programmazione scolastica - DPPS, attraverso il quale rappresentare, in un ragionamento formale e al contempo concreto, tutti gli aspetti inerenti all'organizzazione locale delle scuole, ai loro rapporti con le dinamiche urbane e territoriali e alle modalità di gestione ed eventuale razionalizzare d'uso degli edifici scolastici.

Bibliografia

- AA.VV., Arti Puglia (a cura di) 2021, *Spazi per crescere. I concorsi di progettazione dei poli per l'infanzia Zerosei in Puglia*. Altamura Bari Capurso, Grafica&Stampa - Altamura.
- Bausells M. 2016, *Superblocks to the rescue: Barcelona's plan to give streets back to residents*, in *The Guardian*, <<https://www.theguardian.com/cities/2016/may/17/superblocks-rescue-barcelona-spain-plan-give-streets-back-residents>> (03/2022).
- Cathcart-Keays A. 2015, "Will we ever get a truly car-free city?", in «The Guardian», 09.dec.2015. <<https://www.theguardian.com/cities/2015/dec/09/car-free-city-oslo-helsinki-copenhagen>> (03/2022).
- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione 2021, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*; <<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l%27infanzia.pdf>> (03/2022).
- Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*.
- Edwards C., Gandini L., Forman, G. 1998, *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections* (2nd ed.), Ablex, Westport.
- Fiore A. M. (a cura di) 2019, *Andamenti demografici in Puglia: una sfida per i territori e per la crescita*, in ARTI Puglia, Instant Report n. 3/2019, https://www.arti.puglia.it/wp-content/uploads/ARTI-PUGLIA-IT_Instant-report_03-1.pdf (03/2022).
- K. Frampton K. 1984, "Anti tabula rasa: verso un Regionalismo critico", in «Casabella» n. 500, 1984, p.22.
- Jones S. 2018, "'It's the only way forward': Madrid bans polluting vehicles from city centre" in «The Guardian», 30.nov.2018, <<https://www.theguardian.com/cities/2018/nov/30/its-the-only-way-forward-madrid-bans-polluting-vehicles-from-city-centre>> (03/2022).
- Malaguzzi L. (a cura di) 1971, "Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia", *Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971*, Editori riuniti, Roma.
- Patti F., *Il PNRR per la scuola, dimenticando la dimensione territoriale e urbana*, in «Il Giornale dell'Architettura» 9 febbraio 2022, <<https://ilgiornaledellarchitettura.com/2022/02/09/il-pnrr-per-la-scuola-dimenticando-la-dimensione-territoriale-urbana-e-sociale/>> (03/2022).
- Sansoni N. 1979, "Lo sviluppo del sistema scolastico: alcune questioni", in «Casabella» 447-448/1979, p.10.
- Tosi L. (a cura di) 2019, *Fare didattica in spazi flessibili*, Giunti Scuola, Firenze.

Valutazione post occupativa della scuola P. Mattarella di Modena

Maria Fianchini

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani – DASTU,
Politecnico di Milano
maria.fianchini@polimi.it

Mariagrazia Marcarini

Comune di Milano, Direzione Educazione, Unità Scuole
Civiche Paritarie e Istruzione
mariagrazia.marcarini@comune.milano.it

Franca Zuccoli

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo
Massa” dell’Università degli Studi Milano Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13605

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

innovative schools
subject based classroom
learning environments
post-occupancy evaluation

Introduzione

L'attenzione nei confronti degli ambienti scolastici e del loro ruolo a supporto dei processi educativi è molto cresciuta negli ultimi anni, con conseguenti ricadute nelle politiche internazionali e nazionali. Anche in Italia, vengono promossi obiettivi di innovazione attraverso i concorsi di progettazione e/o l'erogazione di finanziamenti diretti alle scuole per allestimenti e attrezzature. Il bisogno di rinnovamento e la ricerca di nuove idee favoriscono l'attivazione di una molteplicità di sperimentazioni nei progetti e nelle pratiche. L'efficacia delle nuove proposte

può essere demandata alla prova del tempo, oppure più rapidamente verificata attraverso processi di valutazione sul campo, che permettono sia di individuare punti di forza e/o criticità, che di valutare potenzialità e condizioni di una loro diffusione come modelli esemplari.

At an international level, the need emerges to verify outcomes of the new innovative schools in terms of building performance and effectiveness in favoring the teaching change.

The P. Mattarella lower secondary school in Modena was opened in 2016, with an organizational

model based on disciplinary classrooms proposed by a group of teachers, which required a participatory review of the design under development. This paper presents an evaluation activity carried out by a multidisciplinary group with the involvement of the school community to develop learning processes in the design field and provide feedback on the current experience.

The results show a particularly advanced and constantly evolving situation. Indeed, the quality of the physical environment looks like an essential component for the innovation of educational project, thanks also to the ability to care, enhance, search for new solutions and resources of both the school manager and staff.

Con questo obiettivo, nel 2017 è stato promosso dal gruppo di ricerca Ambiente Scuola del Politecnico di Milano in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca un programma di valutazione post-occupativa della scuola secondaria di primo grado Piersanti Mattarella di Modena, un complesso nuovo in cui era stato avviato un progetto di innovazione didattica, specificatamente fondato sul superamento dei

tradizionali modelli di utilizzo degli spazi scolastici. Si trattava, quindi, di un caso studio particolarmente interessante su cui sviluppare un processo di valutazione finalizzato a far emergere le condizioni, i processi e gli esiti di innovazione, con uno sguardo particolarmente attento alle relazioni tra ambiente fisico e ambiente educativo.

Il caso studio

La scuola secondaria di primo grado Piersanti Mattarella dell'IC3 di Modena è stata inaugurata nel settembre 2016 dall'allora Presidente del Consiglio Matteo Renzi. Il nuovo complesso scolastico, progettato dall'arch. Roberto Denti di ARTEAS Progetti, era stato originariamente concepito come scuola primaria, poi come sede mista di primo ciclo e solo nel 2016 l'edificio è stato definitivamente destinato a scuola secondaria di primo grado, in coerenza con l'evoluzione delle esigenze del quartiere. Ciononostante, la struttura architettonica non ha richie-

sto grandi cambiamenti, ma solo adeguamenti interni alle nuove funzioni, attuati nell'ambito dell'ultimo stralcio del cantiere esecutivo.

La necessità di rivedere il progetto ha prodotto una proficua discussione tra Comune, insegnanti, residenti locali su come avrebbe dovuto essere la scuola. Un gruppo di docenti, guidato dalla attuale vicepresidente prof.ssa Cecilia Rivalenti, ha collaborato, oltre che con tutte le rappresentanze, con il progettista per ripensarlo e adattarlo alle nuove esigenze, secondo un preciso modello pedagogico. Quest'ultimo ha avuto capacità di ascoltare le idee e di interpretare la vision della scuola, definita attraverso l'analisi delle attività e degli scenari didattici d'uso ipotizzati.

La proposta elaborata prevedeva l'assegnazione delle aule ai docenti delle varie materie, con una prospettiva di co-costruzione e di negoziazione dei significati da attribuire alle esperienze e agli apprendimenti degli studenti. Inoltre, all'interno di alcune aule è stato richiesto uno spazio separato e riservato, polifunzionale e delimitato, poi realizzato con pareti vetrate o arredi, chiamato L'isola che c'è, dove gli studenti possono usufruire di uno spazio tranquillo per dedicarsi ad attività individuali o di gruppo, oppure rilassarsi nei momenti di stress. In particolare, 7 delle 13 aule presenti nella scuola hanno l'"isola che c'è", di cui 4 con struttura fissa e 3 create con gli arredi.

In seguito al percorso di progettazione collaborativa l'idea pedagogica delle 'aule di materia' e dell'"Isola che c'è" e la nuova proposta progettuale sono state sottoposte al Sindaco e alla

Giunta comunale, che ne hanno approvato la realizzazione.

Le aule disciplinari, di ispirazione anglosassone, sono laboratori tematici, leggibili, affidati alle cure di uno o più insegnanti della stessa area disciplinare, organizzate utilizzando la modalità didattica per Ambienti di Apprendimento (Jonassen, Land, 2012; Marconato, 2013), secondo i diversi profili di apprendimento degli studenti. Questa ipotesi spaziale era stata proposta, a partire dall'anno scolastico 2011/12, nell'Istituto Fermi di Mantova con il progetto 'Le classi senza aule e la scuola senza classi' (Bonaglia, 2012) e offre molti aspetti positivi: i docenti hanno a disposizione tutto il materiale necessario e gli studenti al cambio dell'ora, spostandosi da un'aula all'altra, possono rilassarsi, scaricare la tensione, prepararsi per la lezione successiva spezzando la monotonia della mattinata con aumento di attenzione e di rendimento (Marcarini, 2016). Nell'anno scolastico 2014/2015, due istituti secondari di secondo grado, il Liceo Labriola di Ostia e il Liceo Kennedy di Roma sono stati i promotori del modello DADA (Didattica per Ambienti Di Apprendimento) (Cangemi&Fattorini, 2015). La didattica DADA mette al centro dell'apprendimento lo studente, trasformando le aule in aula-ambiente di apprendimento. L'idea delle aule assegnate ai docenti è nata dalla necessità di proporre esperienze di apprendimento con una visione costruttivista in cui "gli alunni diventano attori principali e motivati nella costruzione del proprio sapere" (Asqui-

ni, Cecalupo, 2020, p. 36) in una relazione attiva e concreta con l'ambiente-scuola in cui l'insegnante ha funzione di guida e gli arredi delle aule flessibili e versatili permettono una rapida trasformazione.

Alla Mattarella, è stata proposta la didattica DADA: l'ambiente della lezione diventa parte attiva dell'apprendimento, poiché gli arredi stessi e i materiali sono funzionali a sostenere direttamente la lezione. Inoltre, la scuola ha continuato a rinnovarsi per rafforzare tale progetto. Successivamente all'apertura, il dirigente scolastico Daniele Barca ha promosso la riconversione dello spazio originariamente concepito come refettorio della primaria, per realizzare lo spazio L.E.O. (Learning, Expression, On-the-job), progettato dall'architetto Francesco Bombardi, inaugurato nel maggio 2019. Basato su un'idea ispirata a Leonardo da Vinci è organizzato su quattro zattere di conoscenza: tecnologica (robotica/realtà virtuale/fablab); performance (videomaking, radio, podcast); agroalimentare (serre idroponiche, microscopi, estrattori, stampa alimentare 3D); palcoscenico (teatro, cinema, dibattito), separate dalle tende Carnovsky RGB (di Francesco Rugi e Silvia Quintanilla art designer) che favoriscono una separazione visiva, creando superfici che interagiscono con diversi stimoli cromatici (Marcarini, 2021), in una costante ricerca di proposte innovative, dove il progetto pedagogico e didattico si armonizzano in un costante dialogo con l'architettura e l'organizzazione degli spazi.

Percorso e metodologie di indagine

Sviluppare processi di apprendimento e aggiornare le conoscenze attraverso l'analisi degli edifici in uso è uno degli obiettivi fondamentali delle metodologie di "Post Occupancy Evaluation" (POE, Preiser et al., 1988), tradizionalmente orientate alla valutazione della qualità prestazionale e del soddisfacimento degli utenti. La pratica delle POE sugli edifici scolastici di nuova costruzione è da tempo diffusa in ambito anglosassone, soprattutto a fronte di programmi di finanziamento su larga scala (Watson, 2003; CABE, 2007). Più di recente è emersa la necessità di verificare anche se i nuovi progetti aiutano a superare modalità didattiche obsolete e a promuovere reali processi di innovazione (Daniels et al., 2019), ovvero di provare l'efficacia dei nuovi ambienti scolastici innovativi in termini di cambiamento della didattica (Imms et al., 2016). In questo scenario si colloca il programma di valutazione della scuola P. Mattarella.

Obiettivi

Il programma di valutazione condiviso con la scuola, in fase di avvio delle attività, prevedeva un percorso di accompagnamento triennale, pari alla durata di un ciclo scolastico, allo scopo di perseguire parallelamente obiettivi scientifici, ovvero aggiornare le conoscenze sull'innovazione degli ambienti di apprendimento, e operativi, ovvero mettere a fuoco eventuali criticità funzionali, tecniche, ecc., che avrebbero potuto emergere nel primo periodo di utilizzo e sup-



Vista esterna

Credits: autori
Fig.1

portare la comunità scolastica nel delineare gli interventi di aggiustamento necessari (Way & Bordass, 2005). Inoltre, lo staff della scuola sentiva l'esigenza di lavorare su feedback esterni relativi alla nuova esperienza, che implementassero l'osservazione relativa in particolare alla libera espressione da parte degli alunni.

Metodologia e processo

L'interdisciplinarietà del gruppo di lavoro, composto da architetti e pedagogisti, autori di questo articolo, ha richiesto l'integrazione di tecniche e strumenti di indagine diversi, già efficacemente sperimentate nel corso di precedenti programmi di ricerca. Nello specifico, nel periodo compreso tra giugno 2017 e dicembre 2019 sono stati condotti 4 sopralluoghi, durante i quali sono state effettuate riprese degli allestimenti e delle condizioni d'uso in differenti momenti della giornata, interviste a testimoni privilegiati (dirigente scolastico, progettista, vicepresidente), focus group con gli studenti, con ex studenti, con gli insegnanti; questi ultimi sono stati anche coinvol-

ti in un'indagine a questionario. Il programma di lavoro prevedeva come ultimo passaggio il coinvolgimento di tutti gli studenti attraverso questionari e, infine, un evento di restituzione collegiale degli esiti del lavoro all'intera comunità scolastica, ma lo scoppio della pandemia ha congelato la situazione. Nel corso degli ultimi due anni sono stati mantenuti i rapporti a distanza e nel febbraio 2022 è ripreso il lavoro sul campo.

Revisione in itinere

Nonostante le difficoltà connesse alla dilatazione dei tempi originariamente programmati, il processo di valutazione è stato condotto in maniera coerente con il programma iniziale, ma nel corso del suo sviluppo, il gruppo di ricerca si è trovato nella necessità di riconsiderare i propri paradigmi metodologici, dovendosi confrontare con un caso studio molto più avanzato e complesso di quanto originariamente atteso. In particolare, sono stati riconsiderati gli obiettivi, in quanto la comunità scolastica si è dimostrata non solo completamente autonoma

nell'adattare gli ambienti fisici e i modi d'uso alle nuove esigenze funzionali emergenti prima e durante la fase pandemica, ma anche capace di evolvere il progetto di didattica innovativa proposto e trasformarsi, a fronte delle continue necessità che l'ambito educativo ininterrottamente pone.

In questo percorso di rinnovamento in progress, la voce degli studenti (Cook-Sather, 2009; Grion, Grion et al., 2013) a partire dall'inaugurazione della scuola, è divenuta un elemento cardine, considerata e tenuta presente in modo sistematico. Una voce attenta e curiosa colta tramite le interlocuzioni dirette dei docenti oltre che alla realizzazione di momenti dedicati alla partecipazione di ognuno, grazie a forme di rappresentatività che consentono di arrivare agli studenti di ogni classe.

I riferimenti imprescindibili in questa esperienza sono quelli che guardano a uno spazio inteso come terzo educatore (Edwards et al., 1998; Pizzigoni, 2022), alla valorizzazione del corpo della scuola (Borri, 2016; Weyland, 2014), nella sua necessità di essere costantemente animata, grazie a una co-progettazione e co-gestione tra docenti, studenti e dirigente.

A fronte di ciò, come sopra accennato, il percorso di ricerca/indagine ha necessitato di un cambio di sguardo rispetto alle molte realtà scolastiche con cui nel tempo ci si è confrontati (Fianchini, 2017; Fianchini and Zuccoli, 2019), rafforzando in particolare le finalità di aggiornamento delle conoscenze sull'innovazione degli am-

bienti di apprendimento e di feedback dei processi. In numerosi casi, infatti, l'intervento di quelli che vengono definiti esperti e per questo sono interpellati dalle scuole, è pensato per sanare delle discrepanze tra l'utilizzo quotidiano e le reali possibilità di miglioramento fisico della struttura, altre volte si tratta di un ripensamento globale rispetto al rapporto tra gli spazi e le proposte educative. Con i fruitori e costruttori di questo ambiente, così specifico, è stato, invece, necessario ribaltare la prospettiva mettendosi in ascolto e in osservazione e a partire da questi passi, porgere alcune riflessioni, sottolineare i punti di svolta del progetto.

Il punto di vista di un esterno (con professionalità definite), che condivide con loro alcune giornate, in momenti diversi dell'anno, rimanendo in contatto e seguendo le proposte educativo-didattiche anche a distanza, serve come quello di un collettore di osservazioni, di un evidenziatore dei cambiamenti e dei punti di snodo delle trasformazioni in corso.

Osservazioni e riflessioni emergenti

Il lavoro ricerca condotto porta a confermare l'utilità delle attività di "*pedagogic post-occupancy evaluation*" (Daniels et al., 2019) come strumenti di ricerca per la costruzione di un sapere transdisciplinare sugli ambienti di apprendimento – di fondamentale importanza a fronte dei processi di innovazione in atto – nonché per la verifica e validazione degli esiti delle singole esperienze.



Agorà

Credits: autori

Fig. 2

Per quanto riguarda gli esiti specifici del programma di indagine condotto sulla scuola Mat-tarella, una restituzione in forma analitica verrà completata a valle della discussione dei risultati con la comunità scolastica coinvolta. Nel frattempo, è comunque possibile restituire alcune osservazioni emerse da questa esperienza, come spunti di riflessione a supporto della progettazione pedagogica e architettonica dei nuovi ambienti di apprendimento.

Lo sguardo architettonico

Le osservazioni dirette e le voci raccolte in sito permettono di riconoscere importanti elemen-

ti di qualità del progetto architettonico che supportano efficacemente gli obiettivi di innovazione della scuola. Questo vale sia per gli aspetti tecnici che per quelli distributivi, ma soprattutto per il sapiente equilibrio tra lo sviluppo di soluzioni architettonicamente interessanti e la possibilità di adattamento e completamento successivo del progetto da parte degli utenti.

Partendo dall'esterno, l'edificio si inserisce in un contesto periferico a bassa densità privo di emergenze significative. L'ampio spazio antistante l'ingresso, originariamente concepito come piazza pubblica, sconta la mancata realizzazione di un'ala destinata ad auditorium e l'inse-

Corridoi con armadietti degli studenti

Credits: autori
Fig. 3

Atrio attrezzato

Credits: autori
Fig. 4

Corridoio del blocco aule di lingue

Credits: autori
Fig. 5

rimento di una recinzione metallica per motivi di sicurezza, che ne favorisce però l'utilizzo da parte della scuola. Inoltre, alcune emergenze volumetriche nei prospetti manifestano la ricerca di relazioni visive verso il più interessante paesaggio naturale sullo sfondo (fig. 1).

Varcata la soglia emergono con più evidenza gli elementi di innovazione progettuale. L'ingresso si apre su un ampio atrio, con funzione di agorà della scuola e di cerniera tra i diversi ambiti funzionali interni ed esterno: un ambiente flessibile che si riempie e si svuota di attrezzature e persone più volte nell'arco della giornata (fig. 2), mantenendo invece per tempi più lunghi gli allestimenti tematici legati a eventi o ricorrenze. Gli spazi di distribuzione sono, inoltre, valorizzati attraverso cannocchiali visivi e passerelle di collegamento, ma soprattutto da un sapiente utilizzo della luce naturale e dei colori di superfici, attrezzature ed arredi (figg. 3-4-5).

Coerentemente con i principi delle Linee Guida nazionali per la costruzione di nuove scuole del 2013 (D.lm. 11/4/2013), l'impianto funzionale comprende sia spazi specializzati gestiti dai



docenti di riferimento (le aule raccolte in blocchi disciplinari, i laboratori attrezzati e la palestra), che spazi polifunzionali (lo spazio LEO, la biblioteca, gli atri, i corridoi e i cortili) utilizzati in maniera flessibile per attività a gruppi grandi, medi e piccoli. Il comfort interno (confermato dalle risposte ai questionari) è garantito da impianti meccanizzati di circolazione dell'aria, dai fran-



Interno di un'aula

Credits: autori
Fig. 6

gisole avvolgibili delle finestre, da tende sulle grandi vetrate, da adeguate soluzioni di assorbimento e isolamento acustico; inoltre, l'isolamento completo dell'involucro e l'inserimento di un impianto fotovoltaico in copertura soddisfano gli obiettivi energetici.

Dall'indagine emerge chiaramente il legame circolare tra le condizioni organizzative della scuola e le caratteristiche degli ambienti fisici. Da un lato, infatti, la qualità iniziale prodotta dal progetto si mantiene ed evolve attraverso i successivi processi di allestimento, uso e cura collettivi sviluppati all'interno della scuola. Dall'altro, la medesima qualità e le potenzialità trasformative degli ambienti fisici sono riconosciute dagli insegnanti e dagli studenti come una componente fondamentale di supporto all'innovazione dei processi educativi sviluppati nella scuola. Si è già detto dell'importanza per gli insegnanti di poter personalizzare l'aula (anche con la partecipazione degli alunni) perché questo elemento aiuta sia nella trasmissione di ciò in cui si cre-

de, che ad averne più cura. Ma anche le dimensioni spaziali molto più ampie degli standard minimi e l'assenza di una cattedra tradizionale, sostituita da un tavolo su ruote, aumentano notevolmente le opportunità di destrutturare le abitudini, sperimentare, a lavorare in modo diverso (fig. 6). Si evita così quel senso di non luogo che connota molte aule tradizionali dei cicli secondari, in cui gli studenti non collaborano all'allestimento dell'ambiente, gli insegnanti spostandosi da un'aula all'altra non si riconoscono come soggetti responsabili per nessuna di esse e i setting restano frontali per l'impossibilità di modificarli ad ogni cambio d'ora (Fianchini, 2017).

Colpisce, inoltre, il continuo processo di rinnovamento attraverso la trasformazione fisica e/o di utilizzo degli ambienti, infatti, come rilevato da una studentessa durante il focus group: «questa scuola è come un corpo che cambia con te nei tre anni che la frequenti e tu partecipi a questa trasformazione». Ad esempio, l'allestimento



Spazio LEO vista anteriore

Credits: autori
Fig. 7

Spazio LEO vista posteriore

Credits: autori
Fig. 8



dello Spazio Leo (figg. 7-8) è stato ulteriormente arricchito con un sistema di proiezione digitale integrata in cornici sulle pareti di un angolo di questo spazio, che permette di supportare la didattica di arte e immagine e di realizzare mostre virtuali. Inoltre, dall'anno scolastico 2019-20 vi sono state introdotte alcune attività didattiche di gruppo classe, valutate positivamente da parte degli insegnanti durante un focus group. Questa soluzione, ideata per gestire l'aumen-

to delle classi di studenti senza sottrarre spazi laboratoriali, ha in un qualche modo anticipato uno scenario di utilizzo degli spazi extra aule, divenuto poi necessario e comune a fronte delle successive esigenze di distanziamento fisico. I vincoli imposti dalle esigenze sanitarie hanno comportato, infatti, un'ulteriore colonizzazione di tutti gli ambienti disponibili. Anche in questo caso, però, la scelta non è stata quella di occupare lo spazio in maniera statica riempiendolo di



“Piazza” di ingresso durante la pausa pranzo

Credits: autori
Fig. 9



Cortile posteriore – attività didattiche

Credits: autori
Fig. 10

banchi individuali di ultima generazione, ma di incrementare la dotazione di grandi tavoli facilmente chiudibili e impilabili anche da parte degli studenti, per utilizzarlo in maniera continuativa, eliminando i tempi morti. Inoltre, la situazione pandemica ha dato l'opportunità di valorizzare gli ambiti esterni, che dall'indagine a questionari del 2019 risultavano quelli meno utilizzati, soprattutto per la mancanza di dotazioni adeguate. Con molta naturalezza anche nei mesi invernali, grazie ai nuovi arredi flessibili, lo spazio lastricato antistante l'ingresso viene ora utilizzato per il pranzo (fig. 9) nei giorni di orario prolungato e il giardino posteriore diviene un'espansione dello spazio di lavoro interno (fig. 10).

Lo sguardo pedagogico

Dal punto di vista pedagogico, lavorando con questa scuola, è necessario tenere presente il carattere flessibile e in costante evoluzione del progetto didattico, che si rispecchia negli ambienti vissuti. Si tratta di un agire, riflettere,

modificare, che ancor prima dell'inaugurazione ha contraddistinto l'opera di docenti, studenti, personale scolastico, dirigente, genitori e che continua tutt'ora, trasformando gli spazi interni ed esterni con un progetto educativo evidente e in divenire, rendendo sempre più trasparente e partecipata la scuola, non solo nei confronti del quartiere e della città, ma anche dei rapporti nazionali e internazionali.

Il primo punto da sottolineare è dunque quello che questo edificio, seppure nuovo, bello e reso coerente con le prospettive didattiche individuate come le più appropriate, fortemente connesse a una visione socio-costruttivista dell'insegnamento, declinata in modalità laboratoriali e di peer-education, non si sia mai fermato. Come afferma Cecilia Rivalenti, docente che da sempre ha promosso queste trasformazioni: «Sicuramente è diverso lavorare in una scuola come la nostra, perché significa mettersi in discussione giornalmente e modificare a volte radicalmente il proprio modo di insegnare, ma

d'altra parte è stimolante e, ormai per me, essenziale e imprescindibile».

L'esperienza di co-progettazione ha permesso alla comunità scolastica di non sentirsi ospite all'interno di un edificio compiuto e immodificabile e di poter sperimentare utilizzi anche diversi da quelli originari.

Questo spazio, interno ed esterno, è stato messo alla prova dell'azione di centinaia di ragazzi, in una visione legata alla trasformazione, con assestamenti, modificazioni, che solo l'uso quotidiano di tutti gli ambienti, vissuti a pieno regime permette di compiere.

Qui ogni luogo (non solo le aule) diventa appropriato per fare scuola e i movimenti dei ragazzi, che si muovono liberamente nell'edificio e negli spazi esterni, dimostrano una piena consapevolezza di sé nello spazio educativo, unita alla cura dei luoghi che ognuno deve porre in essere. Alcuni arredi mobili consentono di modificare gli scenari consueti, nel giro di pochissimo tempo, in nuovi spazi con un diverso utilizzo.

Lo stesso spazio sperimentato non si è fermato al confine materiale, di luogo definito e vissuto, ma ha previsto dei cambiamenti didattici che hanno coinvolto profondamente l'uso del digitale, modificando i rapporti con i libri, con i quaderni, con la presenza e la distanza, implementando un ulteriore ambito di scoperta e di contatto, che la stessa pandemia ha portato a ricercare. Questo ulteriore confine digitalmente superato e sperimentato quotidianamente, ha permesso di esplorare frontiere che difficilmente in

altre scuole si possono vedere realizzate (radio, reti con altre scuole, conferenze, webinar, ecc.). Lo spazio reale e digitale fruito e modificato è il costante paradigma in cui questo progetto continuamente si è mosso e si muove.

Pare opportuno chiudere queste riflessioni, con un altro brano della docente Rivalenti, che ben sottolinea l'impegno condiviso della comunità scolastica: «La nostra scuola si può paragonare a un villaggio, dove si impara a fare una sorta di ballo di gruppo. Sicuramente c'è chi conosce con più sicurezza i passi e con coraggio si pone a specchio rispetto agli altri conducendo la danza, ma ogni giorno viene affiancato da colleghi e anche da ragazzi che riescono ad entrare in sintonia proponendo passi nuovi. Di fondo questo ballo è coinvolgente e trascina con la sua melodia: i ragazzi entrano in prima con mille paure, ma apprezzano subito tutti la fiducia e le responsabilità che vengono date loro senza preconcetti o limitazioni. Imparano dai grandi e apprendono rapidamente che sono abitanti della scuola con diritti e doveri. Non è ammesso che qualche insegnante rimanga solo a guardare la danza che quotidianamente riempie ogni spazio della scuola. Non si può, tutti possono, se ne hanno volontà, trovare la modalità per partecipare alla vita del villaggio Mattarella. Ogni artigiano ha il suo valore. Ma se non si vuole e quindi non si riesce a entrare in sintonia con la danza, automaticamente ci si autoesclude, non è possibile rimanere a IC3 e non partecipare» (Barca, 2019, p. 78).

Bibliografia

- Asquini G., Cecalupo M. 2020, *Il progetto DADA per una scuola inclusiva*, In R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, Tomo 2. Atti del Convegno Internazionale SIRD. 26-27 settembre 2019, Pensa Multimedia, Roma.
- Barca D. (a cura di) 2019, *Comunità professionale e clima relazionale*, «*Rivista dell'istruzione*», n.6, pp. 78-80.
- Bonaglia C. 2012, *Le classi senza aule e la scuola senza classi. Cambiare si può*. (Con "Implicazioni pedagogiche". M. Marcarini), Atti del seminario residenziale: "Il fascino indiscreto dell'innovazione" Lecce (Pastor Bonus) 29 agosto-1° settembre 2012. <<http://adiscuola.it/le-classi-senza-aule-e-la-scuola-senza-classi-cambiare-si-puo/>> (03/22)
- Borri S. (a cura di) 2016, *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire, Firenze.
- CABE (2007), "Creating excellent secondary schools. A guide for clients", available at: <<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110118111850/http://www.cabe.org.uk/files/creating-excellent-secondary-schools.pdf>> (03/22).
- Cangemi L., Fattorini O. 2015, *DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile*. Education 2.0, 2-10-2015. Rizzoli Education.
- Cook-Sather A. 2009, *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective teaching*, Paradigm, Bouldler CO.
- Daniels H., Stables A., Tse H.M., Cox S. 2019, *School Design Matters, How School Design Relates to the Practice and Experience of Schooling*, Routledge, Abingdon.
- Edwards C. et al. 1998, *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections* (2nd ed.). Westport, CT, Ablex.
- Fianchini M. (a cura di) 2017, *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna. <<http://www.ambientescuola.polimi.it/rinnovare-le-scuole-dallinterno/>> (03/22).
- Fianchini M., Zuccoli F. 2019, *Updating Users' Needs Framework in Middle Schools. A Field Research Activity*, in M. Fianchini (a cura di), *Renewing middle school facilities*, Springer Nature Switzerland AG, pp. 65-127.
- Grión V., Cook-Sather A. 2013 (a cura di), *Student Voices: Prospettive internazionali e pratiche emergenti*, Edizioni Angelo Guerini, Milano.
- Imms W., Cleveland B., Fisher K. 2016, *Learning Environments Evaluation. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Jonassen D., Land S. (a cura di) 2012, *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New York-London: Routledge.
- Marcarini M. 2016, *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Studium Roma.
- Marcarini M. 2021, *Pedarchitecture: Which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the Schools of the Future*. In W. Imms, T. Kvan (a cura di), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A global Perspective*. Singapore: Springer.
- Marconato G. (a cura di) 2013, *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi"*. Rimini: Guaraldi.
- Pizzigoni G. 2022, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, Junior Spaggiari, Parma.

Preiser W.F.E., Rabinowitz H.Z., White E.T. 1988, *Post Occupancy Evaluation*, Van Nostrand Reinhold, New York, London.

Watson C. 2003, *Review of Building Quality Using Post Occupancy Evaluation*, «PEB Exchange», vol. 148, pp. 15-18.

Way M., Bordass B. 2005, *Making feedback and post-occupancy evaluation routine 2: Soft landings - involving design and building teams in improving performance*, «Building Research & Information», v.33:4, pp. 353-360.

Weyland B. 2014, *Fare scuola. Un corpo da reinventare*, Edizioni Angelo Guerini, Milano.

CE.NE.RI. urbane CEntro NEgoziale di RIgenerazioni urbane

Un laboratorio al servizio della comunità per la rigenerazione del quartiere Librino a Catania

Gaetano Giovanni Daniele Manuele

Ricercatore indipendente
gaetanomanuele@yahoo.it

Received: March 2022

Accepted: July 2022

© 2022 The Author(s)

This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0

Firenze University Press.

DOI: 10.13128/contest-13415

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

urban regeneration
street art
tactical urbanism
kids
school

CE.NE.RI urbane is a project presented at the Creative living Lab, III edition, of Mibact, which promotes a 'bottom-up' regeneration of the Librino district of Catania, in which the protagonist is the component of adolescents.

It aims to create a widespread laboratory in which experimentation is developed and which is, as the acronym CE.NE.RI. emphasizes, a NEgotiation CEnter for REgeneration for the local community.

In the laboratory, children and adults will collaborate with experts in the creation and realization of

Un progetto di rigenerazione dal basso con e per gli adolescenti

CE.NE.RI. urbane_CEntro NEgoziale di RIgenerazioni urbane è un progetto presentato al *Creative living Lab*, III edizione, del Mibact, dalle associazioni Emergence, Rugby I Briganti, Guide Turistiche della provincia di Catania, con la collaborazione dell'Istituto Comprensivo San

Giorgio di Catania, col coordinamento scientifico di Giuseppe Stagnitta e Gaetano Manuele, e l'apporto dei mediatori culturali Giusy Belfiore, Giusi Sipala, Mirko Saraceno e Luna Meli.

Il progetto aspira ad avviare una rigenerazione 'dal basso', a costi contenuti, nella quale protagonista sia la componente degli adolescenti del quartiere Librino di Catania.

I ragazzi della scuola coinvolta nella sperimentazione infatti,

artistic artefacts and street art works that help revitalize Librino. Through the practice of so-called tactical urbanism, they will also have the opportunity to change the spatiality, functionality and aesthetics of some degraded places that they usually frequent.

The aspiration is to reduce Librino's marginality by creating vital places, of artistic value, of sociality and felt as their own by the local community.

sfruttando la *street art* e il cosiddetto *urbanismo tattico*, diverranno protagonisti della trasformazione del quartiere.

La loro presenza diventa fondamentale perché è convinzione del comitato tecnico scientifico del progetto che ogni trasformazione urbana dovrebbe nascere da un'analisi non solo morfologica di un territorio ma anche da un'indagine della componente sociale.

Come sottolineato da Giuliano della Pergola, "un progetto socialmente fondato è dunque quello che connette il senso generale e sociale del suo esistere con le tecnologie utilizzate e le forme architettoniche o urbanistiche necessarie alla sua identificazione. (...) In quest'impostazione è inammissibile pensare a un'autonomia totale dell'architettura e dell'urbanistica. Solo intese come parti integranti delle scienze sociali, e non come saperi autonomi, l'architettura e l'urbani-

stica non corrono il rischio di smarrire il loro significato necessario." (Della Pergola, 1994, p. 54) (Bianchini, Sicurella, 2012, p. 84).

Se dunque è importante far partecipare i cittadini nei processi che riguardano le trasformazioni urbane, è bene aver presente come il termine 'partecipazione', come sottolineato da Luciano Gallino (1988), possa tuttavia avere:

- un senso forte. I cittadini intervengono in luoghi e centri del governo e hanno la possibilità di incidere sulle scelte.
- un senso debole. Gli individui partecipano attivamente alla vita del territorio, magari aggregandosi in associazioni, gruppi o movimenti locali, senza però avere alcuna certezza di poter influire sulle decisioni delle amministrazioni. (Gallino, 1988)

Consci di tale differenza, il laboratorio viene concepito come un luogo nel quale i progettisti siano 'facilitatori' che stimolino la creatività dei ragazzi – ma anche degli adulti – e li rendano protagonisti reali delle trasformazioni dei luoghi. L'apporto dei ragazzi al progetto vuol difatti essere centrale, si aspira infatti a dar luogo a una partecipazione 'forte' nella quale il loro ruolo divenga il motore pulsante della sperimentazione. Essi dunque, attraverso il laboratorio CE.NE.RI. urbane, non solo divengono protagonisti del

processo decisionale che porta alla definizione spaziale dei luoghi, ma contribuiscono essi stessi alla realizzazione materiale degli spazi urbani. L'appropriazione dei luoghi in cui si vive attraverso l'autocostruzione di alcuni elementi che li compongono aiuta inoltre a cementificare quell'affezione verso gli spazi che solitamente ne garantisce la vitalità e la protezione da atti di vandalismo.

“Nel riappropriarsi della capacità progettuale e di 'costruttori', i bambini così come gli adulti ritrovano dunque la possibilità e la felicità di abitare i luoghi invece di esserne semplici utenti e consumatori.” (Pecoriello, 2006, pag. 132).

Un laboratorio territoriale itinerante fortemente radicato al contesto

Il progetto è un omaggio all'Etna e alla sua comunità. L'Etna è il vulcano più alto d'Europa ed è caratterizzato da un'intensa attività eruttiva, visto che negli ultimi quaranta anni l'intervallo medio fra le eruzioni di fianco è stato di circa due anni¹.

Le eruzioni sono spesso caratterizzate dalla fuoriuscita di materiale piroclastico (fig.1) che è capace di coprire ampi territori provocando spesso disagio alle comunità locali. La cenere dell'Etna, alla quale si ispira idealmente il progetto, è dunque fenomeno che da sempre caratterizza il territorio e il suo richiamo nel progetto non è casuale. Essa infatti, prodotta durante l'attività eruttiva, si sparge sul territorio mutandone la percezione visiva, tuttavia temporaneamente. Strade, case, elementi arborei, assumono un ca-

ratteristico colore nero che appiattisce la diversa cromaticità dei luoghi.

Allo stesso modo il progetto aspira a mutare l'aspetto dei luoghi attraverso azioni, anche effimere, che non cementifichino nel tempo la loro immagine ma li rendano dinamici, mutevoli, soggetti al cambiamento, sotto la spinta delle comunità locali.

La parola CE.NE.RI. tuttavia è anche un acronimo che identifica il laboratorio in cui si sviluppa la sperimentazione e che racchiude le finalità dello stesso, ovvero essere un CEntro NEgoziale di RIgenerazione.

Il laboratorio sarà dunque il 'centro' del progetto, il vero cuore pulsante dell'iniziativa in cui confluiranno le personalità, gli esperti, i cittadini e soprattutto i ragazzi del territorio.

Esso è concepito per essere strumento di confronto con la comunità locale in cui lavorare assieme ai cittadini sugli interventi di trasformazione urbana che riguardano l'area.

In esso avverrà il confronto e l'ascolto dei più giovani, l'aspirazione è che il laboratorio diventi quel terzo orecchio di cui parlava in una sua favola Gianni Rodari, che permetteva di cogliere “le parole anche più fievoli, le esigenze a malapena percepibili, i bisogni appena sussurrati. (...) l'orecchio capace di ascoltare e capire il bambino e rispondere – anche progettualmente – alla sua domanda di città” (Amendola, 2005, p. 31).

Esso inizialmente non avrà una sede fisica definita, ma sarà itinerante e si sposterà in spazi differenti per coordinare gli interventi di rigene-



Attività eruttiva del vulcano Etna il 21 Febbraio 2022

Foto: Gaetano G. D. Manuele

Fig. 1

razione locale. Successivamente verrà creato un laboratorio con sede stabile a Librino che possa coordinare tutte le attività del progetto nell'intero territorio etneo.

Il laboratorio aspira anche a divenire un luogo 'negoziale', in cui si instauri mediazione e si raggiungano compromessi nelle decisioni che riguardano il territorio.

Nei *suk*, i mercati delle città arabe, è uso comune negoziare il prezzo sull'acquisto di un bene. Il prodotto in vendita troverà il proprietario dopo una contrattazione che s'instaura fra venditore e acquirente, una mediazione che quando arriva

al termine con la vendita dell'oggetto, suscita reciproca soddisfazione (Dini, 2012).

La Sicilia è stata fortemente influenzata dalla cultura araba visto che fu sotto dominazione islamica dall' 827 al 1091. La negoziazione quindi, pur non essendo pratica più usuale nei mercati siciliani, fa parte della cultura della Trinacria. Mediazioni in dispute familiari da parte di soggetti terzi, contrattazioni sul prezzo di lavori nel proprio domicilio, ad esempio, sono modi di agire ancora attuali in alcune realtà (Vanoli, 2012).

Il laboratorio dunque vuol valorizzare quest'aspetto della cultura siciliana facendola divenire

elemento caratterizzante degli interventi di rigenerazione urbana. Esso infatti attraverso un processo partecipativo continuo con la comunità locale cerca di trovare i migliori compromessi possibili nelle scelte di trasformazione degli spazi pubblici.

Esso infine vuol innescare processi di 'rigenerazione' dei luoghi. Si aspira a una riappropriazione dello spazio pubblico da parte delle comunità locali avviando azioni di riqualificazione urbana e sociale. L'idea alla base è infatti quella di rigenerare l'urbano adattandolo alle esigenze della comunità locale. Aspirazione è creare luoghi decorosi e di qualità che possano essere visti quasi come estensione del proprio domicilio dai cittadini. Uno spazio sentito come proprio infatti viene difeso dagli abitanti e vissuto pienamente.

Verrà a tal fine utilizzato il cosiddetto 'urbanismo tattico', che sempre più viene utilizzato per migliorare la qualità della vita degli abitanti di un territorio restio al cambiamento.

L'Urbanismo Tattico, un approccio a basso costo per la rigenerazione urbana

Le recenti crisi economiche del 2008 - determinata il 15 settembre 2008 dal fallimento della società finanziaria Lehman Brothers - e quella del 2011 - provocata da una recessione che innescò un'ulteriore crisi, quella del debito sovrano - hanno contribuito notevolmente alla diffusione di pratiche urbane temporanee e *bottom-up*. In esse è spesso la comunità locale che modifica lo spazio pubblico, sostituendosi agli attori coin-

volti generalmente nelle trasformazioni urbane (Lino, 2014).

Il termine *tactical urbanism* ha origini recenti visto che appare per la prima volta nel 2012, nella guida *open source* 'Tactical Urbanism Vol.1 - Short Term Action, Long Term Change' realizzata da Street Plans Collaborative, una società di pianificazione urbana, design e ricerca.

Secondo Mike Lydon e Anthony Garcia - fondatori di Street Plans Collaborative - l'urbanismo tattico è capace di innescare, in tempi brevi, un miglioramento della vivibilità urbana (Lydon, Garcia, 2015).

Esso presenta progetti a carattere locale, spesso temporanei, realizzati attraverso costi contenuti, caratterizzati da un ridotto processo burocratico e che vedono la partecipazione della comunità locale nel processo decisionale.

Lydon e Garcia in realtà non 'inventano' il *tactical urbanism*, ma lo codificano e lo definiscono raccogliendo nei loro scritti una serie di interventi realizzati nel mondo che possono essere riconducibili ad esso.

Difatti uno dei più importanti esempi di urbanistica tattica, la trasformazione temporanea di Time Square a New York in area pedonale, risulta essere avvenuta tre anni prima degli scritti della Street Plans Collaborative, ovvero nel 2009.

Difatti il 'New York City Plaza Program', gestito dal New York City DOT, pensò di trasformare temporaneamente Time Square - nel fine settimana del Memorial Day - in uno spazio pedonale. Furono così poste nella carreggiata centinaia

di sedie pieghevoli in plastica che trasformarono l'incrocio in uno spazio pubblico. L'iniziativa piacque così tanto che nella seconda metà del 2019 il DOT istituì il 'Greenlight for Midtown', un progetto pilota di sei mesi, che trasformò 18.000 metri quadrati di asfalto della città in nuovi spazi pubblici attraverso elementi removibili quali poltrone, ombrelloni e fioriere.

Trascorso il tempo di sperimentazione, il New York City DOT scoprì come gli incidenti tra automobili e pedoni fossero diminuiti del 63%, e che il traffico pedonale fosse aumentato dell'11% a Time Square. Tali dati portarono così a creare piazze permanenti in molte aree carrabili di New York, tra cui la stessa Time Square. (Bazzu, 2018)

Gli interventi che rientrano nell'urbanismo tattico sono tuttavia molto diversi fra loro e si sviluppano in ambiti urbani differenti.

Difatti ritroviamo interventi che incentrano la loro azione sulle strade, quali: le 'Open Streets', che promuovono in esse la creazione di spazi in cui si possa attraversare in sicurezza, passeggiare, spostarsi in bicicletta e socializzare; le 'Play streets', che prevedono in esse la realizzazione di aree ludiche; il 'Pavement to Plaza', che propone la pedonalizzazione di aree carrabili attraverso interventi temporanei.

Il 'Build a better block' invece invita i proprietari di attività commerciali a mettere a disposizione gli spazi antistanti il loro esercizio per attività pubbliche, mentre il 'Park(ing) day' trasforma, in occasione di un apposito evento,

i parcheggi in luoghi in cui realizzare servizi per la comunità.

Il 'Guerrilla Gardening' invece mira a incrementare lo spazio verde nell'ambiente costruito, mentre il 'Guerrilla Wayfinding' promuove azioni che incrementino gli spostamenti a piedi o in bici.

Mira anche a incentivare la mobilità ciclabile anche l' 'Informal bike parking' che promuove la realizzazione di parcheggi con materiali di scarto per le bici in spazi poco utilizzati. (Lydon, Garcia, 2015) (Sangalli, 2018)

CE.NE.RI. si servirà - nella prima fase del progetto - soprattutto del 'Play streets' e del 'Pavement to Plaza' per sottrarre aree carrabili e destinate al parcheggio delle auto, per realizzare spazi utili al gioco e alla socialità della comunità locale.

Librino: Un grande quartiere 'marginale' di Catania bramoso di riscatto

Librino è un quartiere periferico della città di Catania che attualmente annovera circa 100.000 abitanti. Esso venne progettato nel 1970 dall'architetto Kenzo Tange che lo concepì come città autonoma collegata al centro di Catania da un importante asse viario.

Il progetto di Librino "prevedeva la creazione di nove nuclei residenziali, ognuno dei quali circondato da viali circolari a doppia corsia in grado di permettere lo spostamento veicolare dall'uno all'altro. Gli spostamenti a piedi sarebbero poi stati garantiti da 'spine verdi', ovvero dei corridoi

pedonali di verde pubblico capaci di connettere un nucleo all'altro." (Lucido, 2015, p. 6)

Originariamente immaginato come area residenziale con tipologie abitative differenti, a causa della posizione vicina all'aeroporto Fontanarossa, al terreno argilloso, alla mancata realizzazione di molti servizi previsti e ad una generale predilezione dei catanesi per le zone etnee, esso divenne un quartiere per lo più caratterizzato da edilizia popolare e cooperativa.

Il progetto originario prevedeva anche un parco di trentuno ettari che divenisse punto di riferimento per tutti i catanesi, che purtroppo non è stato mai realizzato. (Comune di Catania, 2014). Questi fattori uniti a un sistematico abusivismo, puntualmente legittimato nel tempo attraverso sanatorie, e ad un cattivo stato di manutenzione degli edifici, ha portato a degradare progressivamente l'area che è divenuta luogo ideale per l'insediamento di attività criminali.

Il quartiere vive dunque oggi una condizione di profonda marginalità rispetto al tessuto del capoluogo etneo. Librino è vissuta dagli abitanti come una città a sé stante nella quale purtroppo spiccano l'incuria, la difficoltà occupazionale e l'assenza di servizi.

Il quartiere dunque non viene considerato certo area virtuosa, anzi spesso viene volutamente evitato dalle comunità limitrofe ma anche dagli stessi catanesi che vivono in altri quartieri.

Italo Calvino (1984) in *Città Invisibili* indica perfettamente quali soluzioni si possano presentare di fronte a un luogo difficile.

Nel libro infatti Marco Polo rivolgendosi ad uno sconfortato re Kublai Kan afferma come "L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti giorni, che formiamo stando insieme. Due sono i modi per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio" (Calvino, 1984, p. 170) (Poli, 2013, p. 349).

Dunque è importante dare spazio a ciò che non è 'inferno', dargli attenzione valorizzandolo.

A riguardo sono diverse negli anni le iniziative che hanno interessato Librino cercando di valorizzare il bello, ciò che non sia appunto 'inferno'. Degne di menzione le iniziative del mecenate Antonio Presti e della sua fondazione Fiumara d'Arte come la cosiddetta *Porta della Bellezza*, la più grande opera artistica in terracotta del mondo, formata da oltre novemila piastrelle realizzate dai bambini delle scuole di Librino (Sciacca, 2011), oppure il progetto *Il Cantico di Librino*, che ha visto un migliaio di teli raffiguranti i volti degli abitanti del quartiere con sotto parole tratte dal *Cantico delle creature* di San Francesco, ricoprire diversi luoghi anonimi in cemento (De Luca, 2004) (fig.2).

Da citare anche il progetto *Buone Azioni per Librino* portato avanti dal Gruppo G124, team di lavoro del senatore Renzo Piano 'sulle periferie



Progetto Il Cantico di Librino del mecenate Antonio Presti e della sua fondazione Fiumara d'Arte

Credits: Gaetano G. D. Manuele

Fig. 2

e la città che sarà', che ha portato nel 2014 ad alcune azioni progettuali nell'area del campo di rugby San Teodoro gestito dall'associazione de I Briganti. Degno di nota anche il progetto *Fonda-Azioni per Librino* che si sviluppa intorno all'esperienza dell'Oratorio Giovanni Paolo II, del centro Talità Kum della Caritas Diocesana di Catania e di due parrocchie. Esso mira a sviluppare il quartiere e a contrastare la devianza minorile e l'emarginazione sociale con la costituzione di quattro centri polifunzionali permanenti ricreativi che diano anche supporto professionale (Guglielmino, 2018).

In questo contesto di emarginazione che vive Librino, un obiettivo che perseguono ad esempio i progetti di Fiumara d'Arte, è quello di portare gli individui esterni al quartiere a visitarlo.

La presenza di turisti, ma anche la visita del quartiere da parte degli abitanti dell'*hinterland* può difatti divenire motore per l'insediamento di attività commerciali, per incrementare la ricchezza generale e aumentare il livello occupazionale.

La contaminazione che il frequentare il quartiere determinerà inoltre contribuirà a ridare dignità agli abitanti di Librino abbattendo quel muro,

a volte fatto di falsi pregiudizi, che rappresenta il territorio come solo un luogo di delinquenza e degrado.

La frequentazione delle aree aumenterà il senso di sicurezza percepito dalla comunità locale e darà nuove opportunità economiche agli abitanti (Garancini, 1993).

Per tale ragione il progetto CE.NE.RI. urbane ha tra le sue azioni l'utilizzo dell'arte urbana quale elemento attrattivo e di rivitalizzazione.

Esso dunque vuole ricucire lo strappo con il resto della città, stimolando, attraverso l'introduzione di un percorso d'arte tra centro e Librino, i turisti e i catanesi a frequentare i luoghi del quartiere.

Le azioni del laboratorio, come la cenere dell'Etna, si depositeranno su diverse realtà. Scopo del progetto è infatti creare una serie di installazioni e azioni distribuite in maniera puntiforme su Catania che promuovano le sue valenze. Tuttavia il cuore del progetto viene identificato nel quartiere di Librino e nelle aree strettamente limitrofe.

Proprio su di esso si realizzerà inizialmente un primo intervento localizzato in due siti differenti.

Sei azioni capaci di attivare processi di rigenerazione urbana e sociale a Librino

CE.NE.RI. urbane persegue dieci obiettivi principali², tra i quali spiccano soprattutto il miglioramento dei servizi del quartiere, la necessità di rigenerare e rendere accessibili gli spazi urbani

attraverso la partecipazione della comunità locale e l'utilizzo della *street art* come strumento per far conoscere la cultura locale.

Per raggiungerli il progetto verterà su sei azioni principali:

- dislocare installazioni e opere di *street art* che abbiano come soggetto i luoghi, le tradizioni e la cultura catanese;
- attivare servizi turistici che interessino i luoghi del progetto;
- coinvolgere la comunità locale nel processo decisionale;
- rigenerare alcuni spazi urbani con interventi estemporanei ma anche strutturali;
- realizzare mappe multimediali in cui siano evidenziati gli interventi proposti e le principali valenze del territorio;
- promuovere il territorio e il progetto attraverso un ampio corredo di iniziative locali e materiali promozionali.

Avremo dunque la dislocazione di installazioni e opere di arte urbana che abbiano come soggetto i luoghi, le tradizioni e la cultura della città di Catania.

Il progetto prevede infatti la realizzazione di *murales*, installazioni interattive e arredo d'arte che richiami aspetti legati alla città di Catania. Scopo di questi non sarà solo di migliorare la qualità estetica dei luoghi, ma essi avranno il compito di raccontare il territorio e di narrare storie.

Ogni opera d'arte sarà infatti corredata da un *QR code* che darà accesso a videoracconti in più lingue e contenuti multimediali attraverso i quali

si apprenderanno *info* sull'artista, sull'opera, ma soprattutto sulla storia che descrive.

Le opere d'arte racconteranno leggende, storie di quartiere, accadimenti storici importanti, tradizioni locali e uomini illustri locali.

I *murales* e le installazioni tuttavia non saranno opere slegate fra loro, infatti una mappa multimediale, consultabile tramite *web*, ma anche tramite un'apposita *app* per *smartphone*, permetterà al visitatore di realizzare un vero e proprio *tour* fra di esse.

Altra azione prevista è l'attivazione di servizi turistici specifici attraverso i quali sarà possibile visitare i siti interessati dal progetto.

A Librino verrà attivato un servizio di bus turistici con visite guidate attraverso il quale sarà possibile visitare le valenze del quartiere e comprendere le dinamiche dell'area, la sua evoluzione e come CE.NE.RI., nel tempo, ne cambierà l'aspetto estetico.

Tale azione diventerà sempre più articolata e complessa man mano che verranno realizzate le aree museali, gli interventi artistici e le installazioni emozionali nei diversi siti.

L'aspirazione è quella di realizzare *tour* di durata e percorsi diversi che interessino non solo Librino ma l'intera città.

Un'altra azione del progetto prevederà il coinvolgimento degli abitanti e delle scuole locali nelle azioni di trasformazione urbana.

La partecipazione diventa elemento essenziale per la produzione di tutti i manufatti e le trasformazioni del territorio. Il coinvolgimento

nel progetto del plesso Borsellino dell'Istituto comprensivo San Giorgio, permetterà grazie alla presenza dei ragazzi, di entrare nel quartiere e coinvolgere anche gli abitanti.

Adolescenti e adulti saranno chiamati a lavorare sulle soluzioni che riguarderanno i singoli interventi progettuali in un laboratorio itinerante che si sposterà di volta in volta in prossimità dei diversi siti da rigenerare.

Azione fondamentale sarà inoltre stimolare la rigenerazione degli spazi urbani con interventi estemporanei ma anche strutturati.

L'idea è quella di stimolare processi 'dal basso' di riappropriazione di aree in disuso e degradate. Attraverso il cosiddetto *urbanismo tattico* e grazie alla collaborazione della comunità locale, l'aspirazione è cambiare gli aspetti formali dei luoghi rimuovendo gli elementi di degrado, dotando gli spazi di servizi e installazioni utili alle attività del vivere umano, incrementando la vitalità delle aree, promuovendo i territori e contribuendo all'incremento del benessere economico.

L'utilizzo di interventi a basso costo realizzati con la collaborazione della comunità locale tuttavia rappresenta solo un primo passo verso la riappropriazione dell'urbano. È obiettivo dichiarato del progetto, grazie anche allo spirito di comunità che esso intende stimolare, incentivare le autorità locali a avviare processi strutturati di rigenerazione urbana pubblica finanziati attraverso fondi locali, nazionali e comunitari.

Trasformazioni urbane dunque di maggiore impatto che messe a sistema con i microinterventi

promossi dal progetto possano dare un nuovo aspetto e un nuovo ruolo di centralità ai territori. Altra azione proposta dal progetto è quella di digitalizzare gli interventi proposti e le principali valenze territoriali in mappe multimediali che rendano immediato l'accesso alle informazioni a tutti.

Gli interventi sul quartiere verranno messi in rete attraverso la creazione di mappe multimediali che possano permettere di conoscerli anche a chi non sia di Librino.

Le mappe saranno allo stesso tempo strumento conoscitivo ma anche mezzo di promozione del territorio. Esse infatti invoglieranno alla visita dei luoghi e alla scoperta degli interventi d'arte che riguardano il territorio, ma racconteranno anche i nuovi spazi di aggregazione creati attraverso l'*urbanismo tattico*.

L'ultima azione invece prevede di promuovere il territorio e il progetto attraverso un ampio corredo di iniziative, materiali promozionali (ad esempio *gadget*, *brochures*, mappe cartacee, etc.) e azioni da svilupparsi attraverso i *social network*.

La promozione degli interventi artistici e di rigenerazione degli spazi avverrà anche attraverso materiali informativi che verranno distribuiti ad eventi, fiere, istituzioni museali cittadine, *info-point* turistici, ma anche ai turisti del centro di Catania. Questi diverranno difatti un invito a visitare un'altra Catania, lontana dai fasti del centro barocco ma dotata comunque di elementi interessanti e di pregio.

Il laboratorio CE.NE.RI. urbane è dunque concepito come un centro che svilupperà la sua attività nel tempo con interventi puntuali sempre più numerosi.

Nella sua fase iniziale il progetto CE.NE.RI. urbane realizzerà le aspirazioni espresse nelle sei azioni descritte precedentemente attraverso due distinti interventi concreti, ovvero, la creazione di un percorso d'arte centro-periferia per contribuire a limitare la marginalità del quartiere Librino, e la rigenerazione urbana partecipata di alcuni spazi di Librino.

CE.NE.RI. urbane: primi interventi di dettaglio

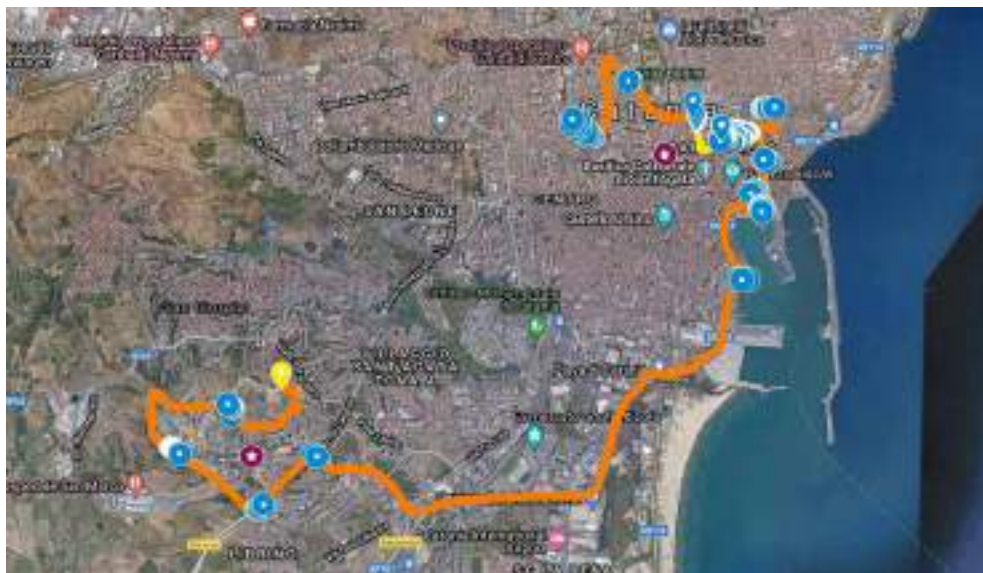
Come descritto in precedenza tra gli interventi prioritari del progetto vi è la creazione di un percorso d'arte centro-periferia per limitare la marginalità del quartiere Librino.

Esso dovrebbe unire idealmente, ma anche fisicamente, Librino con il centro di Catania.

Per contribuire a quest'obiettivo il progetto prevede la realizzazione di due opere d'arte, legate fra loro, che creino idealmente un asse tra centro storico e quartiere di Librino, e di un percorso che valorizzi una parte della *street art* catanese esistente.

Dunque due opere complementari che per descrivere pienamente il loro messaggio abbiano bisogno di essere visitate entrambe.

Una sarà realizzata nel centro storico di Catania, l'altra nel quartiere di Librino, e racconteranno una medesima storia vista da prospettive diverse.



Mappa multimediale nella quale sono geolocalizzati i murales di street art presenti nel percorso ideato per il progetto. In arancione è evidenziato il percorso che verrà svolto in bus, mentre in giallo quello da svolgere a piedi. Nel percorso sono state individuate anche alcune soste nelle quali i visitatori avranno la possibilità a piedi di vedere da vicino le opere

Elaborazione G.D. Manuele

Fig. 3

L'idea è quella di avere uno 'specchio magico' attraverso il quale dal centro storico si possa vedere una scena di vita quotidiana di Librino – nel dettaglio bambini che giocano a rugby nel campo San Teodoro – mentre da Librino si potrà ammirare un pezzo del centro Barocco catanese – nel dettaglio si potrà ammirare uno squarcio del barocco catanese di via Crociferi con i turisti a passeggio –.

La creazione di opere complementari, che raccontino una scena vista da posizioni diverse non è pratica nuova. Basti pensare a *The Me-*

diterranean Tunnel dell'artista MTO che unisce idealmente la città di Silema, a Malta, con Sappori, in Italia. Il *murales* infatti ritrae un migrante che entra in un buco raffigurato da dietro nella cittadina di Malta e davanti nella cittadina campana. Idealmente si pone l'attenzione sul tema dell'immigrazione sottolineando questo legame tra il sud del Mediterraneo e l'Italia, terra di approdo per chi cerchi nuove opportunità di vita³.

Il percorso della *street art* catanese invece avrà come estremi le due opere d'arte e toccherà nu-



Campo di rugby San Teodoro di Via del Giaggiolo, Catania

Credits: Gaetano G. D. Manuele
Fig. 4

merose valenze artistiche presenti sul territorio catanese.

Esso potrà essere goduto agevolmente grazie all'attivazione di un servizio periodico di bus turistici prevedendo una collaborazione con l'AMT, Azienda Trasporti Municipale di Catania.

Su tali mezzi, i passeggeri avranno info sui murales incontrati grazie alla presenza di guide dell'associazione Guide Turistiche Catania, partner del progetto.

Nel corso del *tour* saranno previste soste nelle quali i visitatori potranno appropriarsi dei luoghi, scattare foto e consumare facoltativamente prodotti tipici locali.

Il percorso potrà essere anche goduto da qualunque luogo del mondo attraverso uno strumento virtuale multimediale.

È stata infatti realizzata una mappa multimediale (fig.3) nella quale sono geolocalizzati il percorso e le opere di *street art* che sarà possibile incontrare in esso. Una volta che la mappa sarà resa pubblica e sarà attivato il servizio bus,

chiunque potrà accedere a foto e video-racconti su alcune opere d'arte e curiosità inerenti i diversi siti.

Sarà un'esperienza virtuale che avrà come obiettivo incuriosire gli individui ed incentivarli a programmare – usufruendo del servizio bus o in maniera autonoma – una visita 'reale' ai luoghi presenti nella mappa.

Altro intervento prioritario del progetto è la rigenerazione urbana 'partecipata' di alcuni spazi di Librino con la collaborazione dell'istituto comprensivo San Giorgio e della comunità locale.

Attraverso la pratica dell'*urbanismo tattico* il progetto prevederà alcuni interventi nel campo di rugby San Teodoro di via del Giaggiolo (fig. 4) e nella sede dell'Istituto comprensivo San Giorgio, plesso Paolo Borsellino, sito in viale Grimaldi (fig. 5).

Attraverso interventi di *street art* e l'autocostruzione di elementi di gioco e di arredo urbano, verranno creati degli spazi a misura di bambini, che renderanno i luoghi vivaci, colorati, utili e vitali.



Localizzazione planimetrica delle aree del campo San Teodoro di Via del Giaggiolo (Punto 1) e della sede dell'Istituto comprensivo San Giorgio, plesso Paolo Borsellino, sito in viale Grimaldi n. 9 (Punto 2) a Librino nelle quali avverranno gli interventi di rigenerazione urbana

Elaborazione G.D. Manuele

Fig. 5

Si realizzerà quello che Mike Lydon e Anthony Garcia classificano come 'Play streets' e 'Pavement to Plaza'. (Lydon, Garcia 2015)

In particolare nelle aree carrabili e di parcheggio di fronte il plesso Borsellino dell'IC San Giorgio, infatti saranno realizzate aree gioco per i ragazzi della scuola e spazi di socialità.

In tali interventi vi sarà una collaborazione a tutti i livelli con gli abitanti del quartiere e soprattutto con i bambini e ragazzi del plesso Paolo Borsellino. Essi infatti verranno coinvolti sia nel-

la fase di progettazione ma anche di realizzazione dei manufatti.

Tale pratica risulta fondamentale affinché gli abitanti del quartiere sentano come propri gli interventi realizzati e se ne appropriino proteggendoli anche da possibili atti di vandalismo.

L'azione si realizzerà concretamente attraverso incontri nella scuola ed eventi sviluppati nel campo San Teodoro.

Nella costruzione materiale delle soluzioni adottate dalla comunità per i luoghi verranno

coinvolti adolescenti e adulti del quartiere. Il momento sarà anche l'occasione per creare socialità e per lo scopo – qualora le disposizioni in materia di *Covid19* lo permettano – sarà realizzata una 'festa popolare di quartiere'.

Nel dettaglio il Laboratorio CE.NE.RI. CEntro NEgoziale di RIgenerazione nell'istituto comprensivo San Giorgio per la rigenerazione di alcuni spazi si svilupperà seguendo quattro fasi.

Nella prima verrà realizzata un'interazione col corpo docente dell'istituto attraverso due incontri.

In essi, i membri dell'associazione Emmergence – promotrice di diversi lavori sul tema – illustreranno le potenzialità della *street art* come mezzo per incrementare la vitalità dei luoghi, mentre l'esperto di urbanistica racconterà come l'*urbanismo tattico* possa essere uno straordinario strumento di rimodulazione funzionale e rigenerazione a basso costo dei luoghi.

Gli incontri permetteranno inoltre – grazie al proficuo confronto con gli insegnanti che forniranno *info* di carattere generale sui ragazzi con cui si collaborerà – di produrre una progettualità dettagliata dei successivi incontri da realizzare con gli alunni. I successivi incontri con gli studenti dunque verranno 'tarati' secondo le loro caratteristiche generali in termini di sensibilità, istruzione, capacità di apprendimento, sensibilità ai temi della sperimentazione.

Nella seconda fase invece avverrà il sopralluogo degli alunni nei luoghi della *street art* cittadina e nelle aree oggetto del progetto.

Gli alunni verranno condotti, grazie alla presenza di guide turistiche ed esperti di *street art*, attraverso un percorso che toccherà alcune bellezze artistiche contemporanee – ma anche del passato – della città di Catania. L'idea è far toccare con mano, ad alunni che a volte non sono mai usciti dalla realtà di Librino, il resto della città e cosa sia la *street art*. Il sopralluogo nei luoghi oggetto della rigenerazione sarà inoltre fondamentale perché essi prendano coscienza degli spazi su cui dovranno operare.

Nella terza fase invece verranno realizzati alcuni incontri con i ragazzi nei quali si affronteranno tematiche e interventi differenti.

Essi saranno finalizzati a produrre delle 'visioni' progettuali sulle aree di progetto, far emergere problemi e desiderata degli alunni, costruire elementi artistici che possano divenire *murales* di *street art* da inserire nelle aree oggetto del progetto.

Durante gli incontri i ragazzi infatti produrranno: idee; bozzetti; visioni progettuali descrittive e grafiche sui luoghi.

Nell'ultima fase si provvederà alla realizzazione di alcuni manufatti nelle aree da rigenerare.

I ragazzi delle scuole verranno coinvolti nella fase di creazione di alcuni manufatti, arredo e opere di *street art*, da realizzare nelle aree oggetto del progetto.

Davanti alla scuola, vecchi copertoni verranno utilizzati per creare altalene e *gimcane*, lo spazio verrà liberato da una parte dei parcheggi per creare un piccolo campetto di calcio, e un 'forno

di quartiere' diverrà occasione d'incontro per la comunità locale.

Si realizzeranno inoltre anche micro-interventi di *street art* che rimuovano gli elementi di degrado dei luoghi oggetto di progetto sostituendoli con realizzazioni creative e divertenti.

Obiettivo del progetto infatti non è solo quello di ridare colore a un quartiere caratterizzato dal grigio del cemento dei grandi palazzoni abitativi, ma anche di lavorare sugli elementi di degrado urbano facendoli divenire opportunità creative.

Una crepa in un muro, un cabinato del telefono arrugginito, copertoni abbandonati in una piazza, perderanno la loro percezione visiva originale divenendo elementi strutturali di microinterventi di arte urbana.

Tali creazioni, realizzate con i ragazzi, avranno come tema di fondo, cercare di strappare un sorriso a chi si imbatte in essi.

Dunque opere creative ma allo stesso tempo divertenti che sappiano infondere il buonumore per qualche attimo a chi le contempi.

Paletti dissuasori di parcheggio arrugginiti su un marciapiede diverranno lo stelo per fiori artistici, 'panettoni' dissuasori di parcheggio diverranno buffi pinguini, scivoli semicircolari nei marciapiedi diverranno fette di limone, un bidone in metallo abbandonato diverrà un cestino a forma di latta di fagioli, etc.

Nel laboratorio a scuola si realizzerà anche la progettazione partecipata di una *texture* artistica della livrea di un autobus dell'Azienda Municipale Trasporti e Sosta A.M.T.S. di Catania.

Esso sarà utilizzato per il percorso d'arte turistico descritto in precedenza.

Il disegno della livrea sarà realizzato da un artista di *street art* professionista – che si avvarrà del supporto degli alunni per elaborarlo – e verrà stampato su pellicola adesiva che attaccata al mezzo, ne stravolgerà l'estetica rendendolo un'opera d'arte itinerante.

L'idea di realizzare una livrea artistica per un mezzo di trasporto urbano richiama quanto sperimentato con successo dall'artista Ligama, il quale nel 2018 – in occasione dell'evento d'arte *WonderTime* a Catania – realizzò una *texture* variopinta per un bus al fine di promuovere l'evento⁴. I diversi interventi, messi a sistema, hanno anche lo scopo di dare visibilità al quartiere e alimentare quella voglia di rivalsa che appare forte in molti abitanti di Librino. Il progetto dunque attraverso alcuni interventi puntuali aspira a creare consapevolezza nella comunità locale che un riscatto dell'area è possibile. Così come l'espressione 'fuoco sotto la cenere' indica un fermento che si cela sotto l'apparente quiete, CE.NE.RI. vuol essere quell'innesco sotto il quale s'infiama quella voglia degli abitanti di costruire un quartiere migliore.

La sensazione che si è percepita, in alcuni sopralluoghi nell'area, è che molti siano stanchi dell'abbandono e del degrado che caratterizza il quartiere e aspettino solo l'occasione giusta per poter divenire partecipi della costruzione di un 'nuovo quartiere' caratterizzato da bellezza, decoro e parecchi spazi per la socialità.

Note

¹“La durata di un'eruzione di fianco può essere di poche ore, però in altri casi può superare un anno.”

Monte Etna, Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia INGV, sezione Catania. <<https://www.ct.ingv.it/index.php/ricerca/i-vulcani-siciliani/etna>> (03/22).

²I dieci obiettivi, nel dettaglio, sono: Rigenerare spazi fisici aumentandone vitalità, gradimento e qualità formale; Aumentare la dotazione di servizi che possano soddisfare i principali bisogni umani in ambito urbano; Utilizzare la *street art* come strumento conoscitivo della cultura e delle tradizioni locali; Stimolare l'insediamento di attività produttive nel quartiere grazie alla rifunionalizzazione degli spazi; Garantire l'accessibilità a tutti degli spazi urbani; Coinvolgere i/le ragazzi/e delle scuole e gli abitanti nel processo decisionale; Educare i piccoli al rispetto del bene comune; Creare spirito di comunità capace di avviare

processi di autoconstruzione e difesa del territorio; Limitare la marginalità del quartiere attraverso collegamenti turistici col centro; Valorizzare gli elementi di pregio presenti nel quartiere

³L'opera si trova di fronte al mare ed è stata realizzata per il festival di arte di strada di Sliema a Malta.

Malta e Sapri unite da un murales "Il tunnel del Mediterraneo". Lo street artist MTO ritrae così il braccio di ferro sui migranti, huffingtonpost.it, 13/08/2015 <https://www.huffingtonpost.it/2015/08/13/murales-sarpi-mto_n_7981136.html> (03/22).

⁴La livrea artistica del bus è visibile nella sezione *Spazio Rumore Movimento* del sito ufficiale dell'artista Ligama <<https://www.ligama.it/projects/srm/>> (03/22).

Bibliografia

- Amendola G. 2005, *Chi progetta per chi ... A proposito del bambino e la città*, Atti convegno "Vivere la città di oggi. Progettare la città di domani", Artestampa, Modena, pp. 25-31.
- Bazzu P. 2018, *Urbanismo tattico e strategie per l'abitare. Nuovi strumenti per integrazione la visione dei cittadini nei processi di trasformazione della città*. Tesi di dottorato in Architettura e Ambiente, Università degli studi di Sassari.
- Bianchini E., Sicurella S. 2012, *Progettazione dello spazio urbano e comportamenti criminosi*, Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza, 6.1: pp. 74-90, <http://eprints.bice.rm.cnr.it/4051/1/articolo_bianchini-sicurella_2012-01.pdf> (03/22).
- Calvino I. 1984, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, [prima pubblicazione 1972].
- Comune di Catania (2014), 6° Municipio - San Giorgio - Librino - San Giuseppe La Rena - Zia Lisa - Villaggio Sant'Agata: Il Tessuto Urbano, 01/07/2014 <<https://www.comune.catania.it/la-citta/municipalita/6/tessuto-urbano/>> (03/22).
- De Luca M. 2004, *Fiumara d'arte a Librino*, Economia della Cultura, 14.4, pp. 639-644.
- Catania, "Il Cantico di Librino" di Antonio Presti pronto ad innalzare la preghiera, La Sicilia, 16/03/2019 <<https://www.lasicilia.it/gallery/cultura/229295/catania-il-cantico-di-librino-di-antonio-presti-pronto-ad-innalzare-la-preghiera.html>> (03/22).
- Dini F. 2012, *Sull'allometria europea*, in Differenziali geografici di sviluppo: una ricostruzione, Firenze University Press, Firenze, pp. 19-33. <<http://digital.casalini.it/10.1400/204429>> (03/22).
- Gallino L. 1988, *Dizionario di sociologia*, Utet, Milano.
- Garancini G. 1993, *Storia del diritto e concetto di comunità*, in Delle Fratte G., (a cura di), *comunità tra cultura e scienza. I. Il concetto di comunità nelle scienze umane*, Roma.
- Guglielmino A. 2018, *Catania. Quartiere Librino, dove c'è vita oltre il degrado*, Avvenire.it, 06/02/2018 <<https://www.avvenire.it/attualita/pagine/quartiere-librino-dove-c-vita-oltre-il-degrado>> (03/22).
- Librino Catania*, renzopianog124.com <<https://www.renzopianog124.com/progetti/catania/>> (03/22).
- Lino B. 2014, *Spazio pubblico, usi temporanei e tattiche di city-making*, pp 111-114 in Moccia F. D., Sepe M. (a cura di), *VIII Giornata di studio INU. Una politica per le città italiane*, Urbanistica Informazioni 257, INU Edizioni, Settembre-Ottobre 2014.
- Lucido S. 2015 (a cura di), *C'era domani Librino Indagine al centro della periferia, Next - Nuove Energie per il Territorio*, pp. 174.
- Lydon M., Garcia A. 2015, *Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change*, Island Pr, pp 230.
- Pecoriello A. L. 2007, *Spazi di gioco e autocostruzione*, in Poli D. (a cura di), *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*, Alinea, Firenze, <<http://www.lapei.it/public/books/Bambino/108Pecoriello.pdf>> (03/22).
- Poli D. 2013, *Democrazia e pianificazione del paesaggio: governance, saperi contestuali e partecipazione per elevare la coscienza di luogo*, Rivista Geografica Italiana, 120.4, pp. 343-361.
- Sangalli G. 2018, *La Sperimentazione come forma di apprendimento collettivo*, Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria Civile Corso di Studi in Urbanistica: Città, Ambiente e Paesaggio del Politecnico di Milano, Tesi di laurea, pp 63.
- Sciaccia A. 2011, *La bellezza di Librino (ri)scattata dai bambini*, corriere.it, 29/11/2011 <<https://www.corriere.it/cultura/eventi/2011/fotografica/notizie/sciaccia-la-storia-ae88b9ac-1aa6-11e1-a0da-00d265bd2fc6.shtml>> (03/22).
- The Street Plans Collaborative*, issuu.com <<https://issuu.com/streetplanscollaborative>> (05/22).
- Vanoli A. 2012, *La Sicilia musulmana*, Il mulino.

lettura
reading

Perché la scuola perché la periferia

Giovanni Michelucci

Publicato in La Nuova Città, Quaderni della Fondazione Giovanni Michelucci n.2, 1983

DOI: 10.13128/contest-13988

www.fupress.net/index.php/contesti/

Quali legami intravediamo tra due realtà in apparenza tanto eterogenee, ma entrambe profondamente in crisi?

Il primo, provvisorio, punto di incontro può anche essere la elementare constatazione che complessità sociale, forze produttive, modelli educativi si sono scontrati e incontrati, in un recente passato, su un terreno preconstituito che gli stessi interlocutori hanno modificato più di quanto i loro rispettivi punti di vista prevedessero.

Si potrebbero così essere aperti spazi, che ancora non riusciamo a interpretare e che spesso si mescolano ai più inquietanti sintomi di esaurimento di quel processo che, tanto tempo fa, diede origine al concetto stesso di città.

Dovremmo cioè renderci conto che oggi la casa dormitorio, le strutture dell'insegnamento, l'asse attrezzato stradale più che costituire un paesaggio urbano imm modificabile, rappresentano uno stadio indefinibile, in cui il passato vive come relitto degradato e il futuro come una fitta rete di segni isolati che ancora chiedono un linguaggio.

Abbiamo dunque parlato della scuola come uno di questi spazi potenziali, forse il più importante, in cui la vera trasformazione non si è verifica-

ta nel suo aspetto fisico e tanto meno nella sua forma istituzionale, ma piuttosto nei cittadini che questo spazio hanno vissuto, subito, talora devastato, senza per ora rendersi conto di quali aspetti creativi per la città potrebbe avere un diverso concetto dell'apprendere e dell'insegnare. Coniugare i problemi della scuola con quelli della città significa per noi rifiutare l'immagine della periferia come condizione irreversibile, prendere atto che si è dato il nome di periferia a tutto ciò che non può diventare città senza modificarne profondamente il senso e lo sviluppo.

Il quaderno che faticosamente abbiamo compilato cerca di invertire la tendenza, da troppo tempo protrattasi, di tenere separati i due momenti: quello dell'analisi disincantata dei fenomeni sociali e l'impegno tecnico a circoscrivere alcune ipotesi di intervento; nella consapevolezza che il nostro modo di criticare i fatti, di giudicarli è spesso inversamente proporzionale alla nostra capacità di operare nelle situazioni, che tutti abbiamo contribuito a creare.

Proviamo, per una ostinata fiducia nella interdisciplinarietà che ci viene spesso rimproverata, a tradurre in termini di spazio il riferimento di Antonio Santoni Rugiu al rapporto tra "scuo-

la istituzione" e "scuola parallela", quell'insieme cioè di esperienze formative per l'adolescente, ma non direttamente riferibili a/l'insegnamento, legate soprattutto agli stimoli provenienti dall'ambiente urbano.

Ci sembra, ma potremmo sbagliare, di cogliere una singolare analogia tra le difficoltà con cui hanno interagito queste due componenti essenziali dell'esperienza pedagogica e la crisi di relazioni tra la città e la periferia.

Naturalmente è sempre esistita una scuola parallela, come è sempre cresciuta una periferia ai limiti della città.

Le città hanno cambiato volto, i modelli culturali si sono trasformati, più spesso in modo traumatico che per naturale integrazione.

Ma la scuola parallela cui noi ci riferiamo, quell'impatto tra strutture educative, vaste migrazioni interne, incontrollabili processi di urbanizzazione che caratterizzarono il nostro tessuto nazionale, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, ci suggeriscono qualcosa di più del normale intreccio di relazioni tra attività scolastica e vita della città.

Non vogliamo naturalmente riassumere o rievocare un travagliato momento della nostra sto-

ria, non possiamo però cancellare dalle nostre riflessioni le tracce più immediate di un periodo in cui la scuola in Italia, consapevolmente o meno, svolse un ruolo determinante, e non ancora del tutto risolto, nella trasformazione di un Paese di cultura prevalentemente agricola in una moderna nazione industriale, impegnata a competere sui mercati internazionali, risoluta ad adeguarsi a modelli di sviluppo altrove raggiunti da tempo.

La scuola dell'obbligo, istituita in quegli anni, si proponeva appunto di accompagnare questo passaggio; avrebbe dovuto insomma collaborare attivamente alla creazione di una società di massa di produttori e consumatori, di cittadini ideali di quelle periferie che tutti abbiamo conosciuto, vissuto, talvolta costruito.

Sappiamo che questo cammino non è stato così lineare o che forse ci ha condotto verso lidi di cui ancora non riusciamo a individuare bene la forma.

In queste circostanze, a seconda degli stati d'animo, può prevalere il timore di un naufragio o la speranza di avere scoperto una nuova terra.

I tragitti, si sa, sono sempre accidentati, ma molto spesso più interessanti della rotta fissata in partenza. Una rotta che, nel nostro caso, assegnava alla scuola il ruolo di una vera e propria camera di decompressione tra atmosfere culturali diverse, un corridoio attraverso cui dimenticare al più presto abitudini, identità dialettali, per acquisire in cambio un lessico schematico, appena sufficiente a non essere esclusi in par-

tenza dai meccanismi di uno sviluppo, del quale, per la verità, non tutti gli addetti ai lavori sembravano comprendere implicazioni e problemi.

Pur avendo dunque rinunciato ad un ruolo selettivo dentro la società, che la tradizione le assegnava, la scuola non ha trovato poi gli strumenti, il linguaggio, le articolazioni più adeguate per penetrare in quel mondo composito, bisognoso di tutto, costituito dai nuovi abitanti delle periferie. Soprattutto non si è confrontata culturalmente, criticamente con le suggestioni provenienti dall'infiltrarsi di tutti quei messaggi prevaricanti che ogni società industriale si porta dietro. Sono stati questi ultimi invece a proporsi come "scuola parallela" di inquietanti proporzioni, ad influire in modo determinante nella formazione della mentalità non solo dei giovanissimi, ma anche degli adulti, di interi nuclei familiari che, avendo perduto la propria cultura di origine, si trovarono inseriti in processi produttivi, sistemi di vita, spazi fisici di città che perdevano definitivamente il loro antico volto.

E così, in breve tempo, scuola e città si sono viste sommerse da quella stessa crescita che pure avevano auspicato, sono divenute due centri vuoti, come suggerisce Ernesto Balducci.

Non c'è più il centro, resta la periferia. Resta soprattutto una moltitudine di interessi e aspirazioni che la scuola non ha saputo o potuto soddisfare. Ma sopravvive anche un equivoco di fondo, forse il peggior retaggio della scuola tradizionale, per cui, quando si parla della massa, immediatamente il pensiero corre alla periferia; quan-

do si parla dei valori universali dell'individuo, l'immagine riflessa è quella del centro storico. Un centro storico in cui il monumento è diventato una specie di "sacra rappresentazione" di un individuo che non c'è più, una rappresentazione che comunque è in grado di attirare a sé gli abitanti della periferia, proponendo modelli di un passato di cui oggi si mitizzano situazioni e aspetti irripetibili. Contemporaneamente vengono relegate nelle periferie tutte le attività quotidiane indispensabili ad una città moderna, ma ancora prive di qualsiasi qualità espressiva e culturale. Analoga tendenza abbiamo potuto constatare all'interno dell'esperienza educativa. Ogni volta che la scuola non ha saputo aprirsi un varco nella città, per arricchirla di nuove esperienze, si è verificato puntualmente il processo contrario. La scuola ha cioè attirato a sé, nel proprio ambito ristretto, quei cittadini giovanissimi che non aveva saputo raggiungere nel territorio. Li attirava presentandosi nel suo aspetto più tradizionale e ormai desueto: la prospettiva di una promozione sociale, che non poteva più mantenere. Non c'è allora da meravigliarsi troppo se quel "corridoio" funzionale di smistamento che avrebbe dovuto essere, secondo i legislatori, l'istruzione obbligatoria si sia trasformato in un lungo, angoscioso "tunnel" rigidamente separato dalla città, ma costretto a contenere tutti i bisogni, soprattutto le frustrazioni e gli squilibri di un ambiente urbano ormai degradato. Il luogo

ideale, si direbbe, dove anche i problemi più immediati e tecnicamente risolvibili non potevano che imboccare la strada dell'ideologia, anzi delle ideologie contrapposte, sempre ad un livello più in basso del terreno dell'utopia che, al contrario, vorrebbe trovare contatti tra universi apparentemente intransigibili. E così è stato.

Persino i tentativi più generosi, le proposte più suggestive si sono in qualche modo risolte in un appuntamento mancato tra la scuola e la città. Anche l'esperienza di Barbiana, l'indimenticabile lezione di don Milani, "il caso più radicale di scuola a tempo pieno", così la definisce Attilio Monasta, può essere letta come una rigorosa volontà etica di organizzare un mondo non più contadino e non ancora urbano al di fuori della città contemporanea, delle sue tentazioni consumistiche e quindi come una rinuncia a influire sui suoi meccanismi di sviluppo.

Particolarmente in Italia sembra dunque che si siano raggiunti, in negativo, alcuni obiettivi che, in altro contesto, avrebbero potuto costituire le premesse di una città, da noi da tempo auspicata.

Avremmo cioè desiderato che la scuola riuscisse a modificare la qualità del lavoro ed alcune discriminazioni inaccettabili insite nel concetto di manualità, di lavoro parcellizzato e ci troviamo invece di fronte ad una massa ingente di laureati o di ex studenti disoccupati, di lavori neri pagati sottocosto, soprattutto di energie sprecate, lasciate inutilizzate, di abitanti senza città.

Per altro verso il mondo finanziario e impren-

ditoriale, l'alta tecnologia tentano di risolvere i propri problemi escludendo dal concetto di lavoro produttivo i riferimenti più immediati all'attività umana, ai rapporti sociali.

Ma i conti non possono e non devono tornare in questi termini. Se il discorso ha preso questa piega è solo per non cercare le soluzioni all'interno di facili ipotesi. Tutti i contributi della presente ricerca ci sembra che rechino le premesse per ritrovare la scuola nella città o per considerare la periferia come "l'area fabbricabile" più affascinante su cui la cultura architettonica, gli amministratori, i tecnici, soprattutto gli abitanti, debbano impegnarsi a ricostruire la propria identità. Ci sembra che affiori in molti settori della vita pubblica la consapevolezza e la preoccupazione che tutto può educare e che tutti possono diseducare. Già da ora possiamo dunque dire che il processo di disseminazione della scuola in scuola parallela è giunto al punto di farci considerare con interesse attività che prima non venivano riferite all'esperienza educativa. Si tratta naturalmente di situazioni cui non affidiamo alcun ruolo di indizio per il futuro che si prospetta, vengono considerate alla stregua di "prefabbricati leggeri" di un edificio, ancora tutto da progettare, per una scuola che è città solo in quanto punto di riferimento di interessi che altrimenti si disperderebbero nell'insignificanza dell'attuale assetto urbano.

Nell'ipotesi di scuola che prefiguriamo, giuocano un ruolo determinante proprio quei servizi sociali, quelle attività assistenziali, sanitarie,

educative, ricreative che oggi sono messe in discussione non solo in Italia, dove sono carenti, ma anche in quei Paesi dove hanno sedimentato una lunga tradizione ed un alto livello di efficienza, come osserva Scipione Semeraro, eppure non sono riuscite a superare quella soglia culturale e operativa oltre la quale diventa impossibile distinguere tra di loro servizi sociali, tempo libero, istruzione di massa, attività produttive per la città.

Può il nostro Paese affrontare la sua gravissima crisi di sviluppo, risolvendo problemi che anche altrove non hanno trovato soluzione?

Può cioè affrontare positivamente la seconda alfabetizzazione, indotta dalla capillare penetrazione dell'informatica nella vita quotidiana, senza avere ancora risolto le conseguenze e le implicazioni sociali della prima?

Sono domande che non richiedono il giuoco delle previsioni, ma un impegno progettuale nel senso più ampio, la consapevolezza che in questo caso non abbiamo modelli di sviluppo precostituiti cui adeguarci.

E tuttavia resta inamovibile il presupposto che una città possa forse fare a meno di un centro e di una cultura unitaria, ma che non debba arrendersi a quel processo per cui ciò che viene considerato produttivo non abbia nulla a che fare con gli interessi della comunità e tutto ciò che a questa risulta necessario vada sotto il segno di attività di supporto assistenziali, ricreative, educative da potersi aumentare o diminuire a seconda degli alti e bassi delle politiche economiche.

Si tratta di affrontare un punto critico, un nodo del dibattito entro cui devono convergere, trovare significati l'uno nell'altro certi momenti della nostra cultura e della storia della città che forse hanno l'ultima occasione di dialogare, di incontrarsi prima di decidere malinconicamente di cercare la propria identità all'interno delle loro rispettive tradizioni. E poiché da più parti viene messo in discussione il ruolo dei servizi sociali, crediamo indispensabile per essi ridefinire il proprio spazio, la propria funzione dentro la città.

Abbiamo parlato di spazi e di funzioni, ma potremmo, anzi dobbiamo, parlare della forma fisica attraverso cui si è giunti alla delimitazione delle sedi di alcuni di questi servizi sociali indispensabili, per quanto per ora non in grado di esprimere un adeguato livello di espressività nei confronti dell'ambiente circostante. Tali servizi o si sono provvisoriamente mimetizzati dentro i blocchi di appartamenti, senza porsi il problema di costituire in quella sede un fatto culturale e architettonico di tipo nuovo; oppure, quando hanno scelto di definire un proprio spazio specifico nella zona, la forma prescelta è stata finora incapace di costituire la premessa, la pietra angolare di una forma urbana qualitativamente migliore, ma in sintonia con gli spazi abitati adiacenti.

Si è scelta quasi sempre la via più breve di una distinzione architettonicamente presuntuosa, i "monumentini" cui accenna Leonardo Lugli, e, proprio per questo, esterna al tipo di urbanizzazione, alle attività sociali della zona.

Questa strada ha portato a riprodurre, sia pure inconsapevolmente, la cesura formale e culturale tra centro storico e periferia all'interno degli stessi quartieri.

Il giuoco dei rimandi tra città fisica e cultura della città non può che partire restituendo la parola alle parti più compromesse e apparentemente inamovibili: la forma abitativa degli appartamenti dormitorio.

Qualcuno ha detto che bisogna fare i conti con l'"architettura silenziosa".

È vero, ma architettura silenziosa sono gli standards edilizi, le strutture, i materiali che hanno costituito la cosiddetta muraglia di cemento. Un edificio pubblico, uno spazio che ospita un servizio sociale dovrebbe in qualche modo, anche fisicamente, dare l'impressione di un episodio maturato all'interno della vita quotidiana, come una realtà nuova che emerge dalla stessa routine e che, quasi a fatica, riesce a spezzare la monotonia della forma compatta, ripetitiva delle abitazioni, attraverso un intervento di portata minima, ma determinante dal punto di vista del risultato.

In questo caso più che di rottura di uno schema precedente, si tratterebbe del mutamento di senso di quella forma stessa e quindi della restituzione di una nuova espressione a tutto il complesso urbano.

Mai come in questo periodo si parla di recupero della espressività, del problema di innalzare la qualità architettonica nella progettazione degli spazi pubblici. Ma c'è l'equivoco di considera-

re espressivo l'eccesso formale del singolo edificio, che invece dovrebbe dare la sensazione di espandersi al di là del suo perimetro, della rigida divisione dei tempi e delle mansioni quotidiane. Ci sembra questa la differenza sostanziale rispetto ad un'avanguardia storica che pure ci ha affascinato.

La tradizione espressionista non può divenire modello come altre forme accademiche, essa merita un confronto continuo non i fasti del revival. Oggi forse ha senso parlare di espressività se questa riesce a trovare, a livello della forma, la capacità di interpretare, in alcuni casi di suggerire i canali di comunicazione più adeguati attraverso cui l'istituzione scolastica, i servizi sociali, le attività produttive, gli interessi relegati finora nel limbo del tempo libero possono diventare elementi costitutivi della città.

Prendiamo il caso, la situazione più clamorosa di tempo libero: la partita di calcio allo stadio, uno spazio che sembra sancire l'abissale distanza tra vita quotidiana e civiltà dello spettacolo.

A parere nostro affrontare il problema di questo tipo di raduni di massa, l'altra faccia della periferia, significa in qualche modo misurarsi con uno dei fenomeni più inquietanti della metropoli contemporanea: il passaggio repentino, e quindi catastrofico, dall'assembramento alla desolazione.

Proporre dunque delle soluzioni, organizzare una ricerca a vari livelli in questo settore, progettare un tipo diverso di struttura sportiva può diventare, in questo caso, una delle più alte atti-

vità educative, una vera scuola per la città nell'area più compressa da segnali di dissoluzione.

Non vi è alcun motivo, se non molti pregiudizi, perché lo stadio non possa trasformarsi in uno spazio urbano di alta qualità, in cui la città vive la periferia non solo per assistere ad un evento agonistico, ma anche per esercitare i cittadini a diventare protagonisti attivi, fruitori nel senso più vasto e capillare delle attività sportive, sempre meno spettatori frustrati e violenti.

È assurdo che uno spazio di tale importanza e attrazione costituisca solo un carico di preoccupazione per la città ed abbia una utilizzazione così limitata nel tempo. Qui cattiva gestione economica e malessere della città coincidono.

Non si tratta naturalmente di accorpate volontariamente funzioni, ma di trovare le connessioni culturali più profonde, i suggerimenti tecnici più efficaci perché, ad esempio, le strutture sanitarie e sportive possano adeguarsi a quella rivoluzione del concetto di salute, ma anche di istruzione, di cui parlano Francesco Antolini e Antonio Conti.

Non abbiamo mai pensato che sia possibile riprodurre in periferia spazi che hanno da tempo perduto la loro funzione; si tratta, in questo caso, di pensare per lo stadio ad una piazza non conclusa nel suo perimetro architettonico, ma nella complessità dei messaggi che riesce a selezionare e coordinare in tempi diversi.

Lo spazio dello stadio, articolandosi in diverse funzioni, distoglierebbe lo sguardo e il pensiero da quel punto fisso, circoscritto nel tempo, che è

la partita domenicale di calcio, riuscendo a rendere complementari iniziative ed esigenze che a prima vista sembravano escludersi l'un l'altra. Anche lo stadio diventerebbe così elemento attivo di urbanizzazione, promotore di ipotesi e attività altrimenti impensabili. Ci siamo riferiti ad un luogo normalmente considerato produttore di disgregazione,

perché riteniamo che proprio nelle situazioni più compromesse si debbano trovare oggi i suggerimenti qualitativamente più alti per una inversione di tendenza. Ci lasciano infatti indifferenti tutti quei tentativi che cercano di riqualificare la periferia, importandovi i valori culturali e ambientali del centro storico.

Da parte nostra pensiamo invece che spetti alla periferia suggerire, portare un contributo determinante ad una storia della città che non possiamo considerare conclusa.

Alcune di queste riflessioni non seguono solo la logica delle idee, trovano più riscontri nella realtà di quanto un primo colpo d'occhio lasci intravedere.

Le testimonianze sulle periferie pervenute da Napoli, da Roma, da Bologna, da Milano, con angolazioni molto diverse, sembrano confermare questo processo di trasformazione dei servizi sociali, da puri e semplici amministratori di esigenze pratiche, a veri e propri veicoli di cultura, elementi di riqualificazione dell'assetto urbano. Pensiamo all'esperienza napoletana in cui l'esigenza funzionale di creare un sistema policentrico di servizi, nei nuovi vastissimi insediamenti

che si stanno costruendo, porta anche a recuperare l'identità territoriale e culturale degli antichi casali partenopei.

Pensiamo a quel processo singolare di apprendimento e maturazione delle proprie esigenze realizzatosi, attraverso il corso delle "150 ore", a Primavalle.

Pensiamo all'esperienza dei "centri civici" a Bologna e a quel vasto campo di sperimentazione e ricerca che possono diventare le periferie milanesi, per un concetto diverso di abitare, vivere e produrre nel territorio.

Si tratta, ripetiamo, di situazioni e ipotesi assai differenti, ma in tutte emerge la consapevolezza che ormai sia impossibile separare nella città strutture produttrici di servizi, attività educative, ricreative, sportive, da quella gamma di interessi che abbiamo definito "scuola parallela". Diventano tutte componenti di una cultura di città, che finora abbiamo chiamato periferia.

