Benedetta Masiani

La città fa scuola, la scuola fa città

Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità



FIRENZE UNIVERSITY PRESS

Premio Tesi di Dottorato
Città di Firenze 2025

PREMIO TESI DI DOTTORATO CITTÀ DI FIRENZE
ISSN 3103-3881 (PRINT) | ISSN 3103-3989 (ONLINE)
– 11 –

PREMIO TESI DI DOTTORATO
Commissione giudicatrice, anno 2025

Anna Dolfi, Presidente della commissione

Piero Baglioni, Area Scientifica
Paola Bruni, Area Biomedica
Franco Cambi, Area Umanistica e della Formazione
Pietro Costa, Area Scienze Sociali
Fabrizio Desideri, Area Umanistica e della Formazione
Daniele Dominici, Area Scientifica
Stefano Manetti, Area Tecnologica
Massimo Morisi, Area Scienze Sociali
Raffaele Paloscia, Area Tecnologica
Alessandro Petretto, Area Scienze Sociali
Domenico Prisco, Area Biomedica
Maria Chiara Torricelli, Area Tecnologica
Luca Uzielli, Area Tecnologica
Marcello Verga, Area Umanistica e della Formazione

Benedetta Masiani

La città fa scuola, la scuola fa città

Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2026

La città fa scuola, la scuola fa città : dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità / Benedetta Masiani. - Firenze : Firenze University Press, 2026.
(Premio Tesi di Dottorato Città di Firenze ; 11)

https://books.fupress.com/isbn/9791221509298

ISSN 3103-3881 (print)
ISSN 3103-3989 (online)
ISBN 979-12-215-0928-1 (Print)
ISBN 979-12-215-0929-8 (PDF)
ISBN 979-12-215-0930-4 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs
Front cover image: Paolo Monti, *Venezia*, 1950. BEIC, SER-s5010-0009387.
Courtesy of Wikimedia Commons and the Civico Archivio Fotografico di Milano. CC BY-SA 4.0.

Peer Review Policy
Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).

Referee List
In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board
G. Bandini (Editor-in-Chief), C. Andreini, R. Bartoli, R. Bianchi, F. Boncinelli, M. Bontempi, F.V. Collotti, A. Cuccoli, D. D'Andrea, A. Dolfi, M. Fagone, M. Garzaniti, C. Giometti, D. Lippi, F. Lucchesi, G. Mari, P.M. Mariano, G. Minutoli, R. Morani, A. Orlandi, B.E. Palladino, L. Re, D. Romano, L. Rovero, S. Scaramuzzi, T. Spignoli, A. Vinciguerra, S. Vuelta García.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode).

© 2026 Author(s)

Published by Firenze University Press
Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper
Printed in Italy

A Olivia

Indice

Per una città che fa scuola e una scuola che fa città: traiettorie di ricerca 5

I. Premessa 5

II. Obiettivi 7

III. Domanda di ricerca 7

IV. Metodologia 9

V. Guida alla lettura 11

Parte prima. LA CITTÀ FA SCUOLA: lo spazio pubblico come ambiente di apprendimento

1 Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi 19

1.1 La città percepita: spazio, corpo e apprendimento esperienziale 20

1.2 La città educante: lo spazio pubblico come soggetto pedagogico 26

1.3 La città giocata: il ruolo delle pratiche ludiche nell'ambiente urbano 32

1.4 La città inclusiva: il progetto a misura di bambino 37

1.5 La città partecipata: il coinvolgimento attivo dei bambini nel progetto urbano 46

1.6 La città percorsa: il cammino come pratica educativa 53

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, © 2026 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

2 La scuola oltre la scuola: esperienze di superamento dei confini scolastici 67

2.1 Matrici storiche: le scuole diffuse 69

2.2 I patti educativi di comunità: nuove alleanze tra scuola e territorio 78

2.3 Le Piccole Scuole: contesti privilegiati per l'educazione esperienziale 82

2.4 Educazione diffusa: i luoghi emergenti nel contesto fiorentino 85

2.5 Caso Studio 1. Il progetto Scuole Aperte in rete: educare al bene comune 104

2.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola oltre la scuola 118

Parte seconda. LA SCUOLA FA CITTÀ: spazi aperti scolastici per educare alla città della transizione

3 Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica 133

3.1 Matrici storiche: il ruolo della scuola nel progetto della città 134

3.2 La città di prossimità: progettare il quartiere contemporaneo a partire dalla scuola 141

3.3 Abitare la città della transizione: tra politiche globali e impatti locali 148

3.4 La scuola come Civic Center: luoghi strategici per la rigenerazione socio ecologica 153

3.5 Il potenziale della scuola nei contesti marginalizzati: tra azioni istituzionali e iniziative dal basso 164

3.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola per rigenerare la città 172

4 Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città 187

4.1 Matrici storiche: la strada, i bambini e l'autonomia di movimento 189

4.2 Prossimità scolastiche: luoghi strategici per ripensare la mobilità nella post-car city 219

4.3 Le strade scolastiche: occasioni di riappropriazione della strada e promozione della mobilità sostenibile 221

4.4 Le piazze scolastiche: progetti di nuovo spazio pubblico per il quartiere 239

4.5 Caso Studio 2. Il progetto PAMEPI: mobilità, spazio pubblico e città bambina 262

4.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dalle sue prossimità 304

5 Cortili e giardini scolastici: risorse collettive per la comunità 327

5.1 Matrici storiche: il valore del fare scuola all'aperto 328

5.2 Cortili e giardini scolastici oggi: occasione per educare, co-progettare e sperimentare la città della transizione 355

5.3 Un processo diffuso di naturalizzazione: la trasformazione dei cortili scolastici per il riequilibrio del metabolismo urbano 357

5.4 Cosa è stato fatto: raccolta e sistematizzazione di buone pratiche 360

5.5 Caso Studio 3. Il progetto FIABA: Firenze Impara ad ABitare con gli Adolescenti 368

5.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dai suoi spazi aperti 402

Per una rinnovata permeabilità tra scuola e città: ripercorrere i tratti del percorso 423

Discussione generale 423

Conclusioni 427

Indice dei nomi 435

Ringraziamenti 441

I. Premessa 5
II. Obiettivi 7
III. Domanda di ricerca 7
IV. Metodologia 9
V. Guida alla lettura 11

Per una città che fa scuola e una scuola che fa città: traiettorie di ricerca

Ci muove la convinzione che coniugare i problemi della scuola con quelli della città sia una delle chiavi per ritrovare la capacità di operare in entrambe le realtà, per incidere sui modelli culturali che hanno messo in crisi sia le esperienze educative di cui la scuola è portatrice, che il ruolo inclusivo della città (Fondazione Michelucci, 2010, p.4).

I. Premessa

Nel dibattito contemporaneo, sempre più si richiama alla necessità di riflettere e sperimentare nuove forme di messa in relazione tra scuola e città, riconoscendo l'importanza di un'interazione più stretta e integrata tra queste due dimensioni. Tradizionalmente concepite come luoghi dedicati all'istruzione, gli istituti scolastici stanno ora emergendo come attori strategici per catalizzare progetti di rigenerazione urbana, sociale ed ecologica in risposta alle sfide poste dal processo di transizione in atto. In questa prospettiva, le scuole diventano punti di partenza per iniziative trasformative, contribuendo a promuovere una città che si configura sempre più come ambiente di apprendimento e contesto educativo in cui l'interazione tra luoghi e comunità stimola la crescita collettiva, la coesione sociale e lo sviluppo di città sempre più sostenibili e resilienti. Particolare attenzione viene posta sui bambini e ragazzi, affinché possa-

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Per una città che fa scuola e una scuola che fa città: traiettorie di ricerca*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.02, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 5-15, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

no diventare protagonisti attivi di questo processo, non solo destinatari dell'azione educativa, ma partecipanti consapevoli alla trasformazione degli spazi e dei luoghi che abitano. Il tema della rigenerazione urbana come ripensamento della città in chiave generativa, la sperimentazione di pratiche radicate nelle relazioni sociali, e il valore pedagogico di tali azioni nei vari contesti sociali e territoriali, sono riconducibili alla necessità di rinnovare e consolidare il legame tra scuola e città facendo leva su una rinnovata permeabilità tra questi due ambienti.

Si promuove, cioè, una progettazione che sappia valorizzare tanto gli spazi pubblici quanto gli istituti scolastici in una prospettiva maggiormente integrata. La scuola, infatti, non è solo un luogo fisico tradizionalmente associato all'apprendimento formale, ma costituisce un nodo fondamentale di un sistema urbano di attrezzature collettive e luoghi pubblici in continua evoluzione, attorno alla quale converge, gravita e si relaziona quotidianamente gran parte della società. In questa prospettiva, la trasformazione degli spazi aperti scolastici, delle zone di soglia tra scuola e città e delle prossimità degli istituti, può generare occasioni per la creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico, capace di veicolare esperienze educative significative e promuovere collaborazioni sinergiche tra attori istituzionali, comunità locali e specifici gruppi di interesse.

Questa visione riconosce alla scuola un ruolo determinante nella messa in atto di un progetto più ampio, che mira a rigenerare sia il tessuto urbano che quello sociale coadiuvando un cambio culturale nel modo di vivere e fruire la città. La scuola, dunque, diventa il punto di partenza per una riflessione critica e una sperimentazione concreta su come abitare la città in modo più equo, sostenibile e resiliente, mettendo in gioco le competenze, le risorse e le esperienze di chi vive e anima il territorio. In questa lettura sempre più la città è luogo di interazione e apprendimento, la strada recupera il suo valore sociale, i percorsi casa-scuola promuovono l'autonomia di movimento dei più piccoli, le aree di accesso agli istituti scolastici costituiscono le nuove piazze di quartiere, i loro cortili si inseriscono nella rete dei giardini pubblici. Si va così concretizzando un ambiente urbano sempre più dinamico e permeabile, nel quale lo spazio pubblico e quello scolastico si fondono in un unico sistema integrato. Dalla scuola si può uscire, investendo sulla dimensione educativa e relazionale data da una rete di connessioni, flussi e spazi dello stare, interagendo e sovrapponendosi al tessuto urbano circostante, per una città sempre più capace di fare scuola e una scuola sempre più capace di fare città (fig. 01).

II. Obiettivi

L'obiettivo generale della ricerca è quello di indagare e ridefinire il ruolo della scuola come catalizzatore di processi materiali e immateriali di rigenerazione urbana, a partire dalle potenzialità dei suoi spazi aperti e di prossimità, proponendo strategie innovative per una maggiore permeabilità tra scuola e città. Attraverso un'analisi critica delle relazioni esistenti tra istituti scolastici e spazio pubblico, il progetto mira a definire indicazioni e linee di indirizzo funzionali a favorire la creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico integrato, in termini di significato, uso e fruizione.

Si individuano i seguenti obiettivi specifici che trovano riscontro e approfondimento nei 5 capitoli che articolano la trattazione:

1. Esplorare le potenzialità della città come ambiente di apprendimento o terzo educatore a partire da una lettura che muove da una pluralità di sguardi.
2. Analizzare le relazioni tra scuola e spazio pubblico con particolare riferimento alle esperienze di superamento dei confini scolastici al fine di favorire la creazione di nuove alleanze con il territorio.
3. Identificare l'impatto dei progetti di rigenerazione urbana, materiale e immateriale, che trovano fondamento sulla scuola come presidio pubblico e servizio essenziale.
4. Valutare strategie e pratiche per favorire una maggiore permeabilità tra scuola e città introducendo ulteriori usi, modi di fruire e significati degli spazi di soglia tra questi due ambienti.
5. Elaborare linee di indirizzo per la pianificazione urbana capaci di sfruttare il potenziale degli spazi aperti scolastici come occasione per educare, co-progettare e sperimentare la città della transizione.

III. Domanda di ricerca

Da qui si delinea la domanda di ricerca:

In che modo la scuola, e in particolare i suoi spazi aperti e di prossimità, possono concorrere alla creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico, promuovendo una maggiore permeabilità tra ambiente educativo e città?

Si affrontano a seguire una serie di questioni correlate che trovano sviluppo all'interno delle varie sezioni della trattazione. L'ordine delle sotto-domande riflette quello di presentazione nel testo, senza rispecchiare una gerarchia di priorità tra gli interrogativi sollevati.

A *Quale ruolo può assumere la scuola per coadiuvare la creazione di comunità resilienti, capaci di fronteggiare le sfide della città contemporanea?*

Affondi tematici: Mondeggi Bene Comune, Centro Storico Lebowski, LUMEN a Firenze

Caso studio 1: Scuole Aperte in rete

Metodologia: Osservazione partecipante

Contributo: Esplorare come la scuola possa fungere da pilastro di resilienza sociale e supporto comunitario, soprattutto in contesti di crisi come quello pandemico. Analizza il potenziale della scuola quale attivatore di reti collaborative in grado di rispondere a bisogni urgenti, materiali e immateriali, della comunità.

B *In che modo la scuola può stabilire nuove relazioni con la città al fine di massimizzare il suo potenziale come promotrice di processi di rigenerazione urbana, sociale e ecologica?*

Affondi tematici: Contact Ecole a Bruxelles, l'ex asilo Biondi a Palermo

Metodologia: Ricerca bibliografica

Contributo: Evidenziare come le istituzioni educative possano contribuire a una nuova narrativa urbana, che vede la scuola come laboratorio di innovazione, con particolare riferimento ai contesti marginalizzati.

C *Come l'inclusione del punto di vista delle bambine e dei bambini nella pianificazione urbana contribuisce alla costruzione di città più giuste?*

Affondi tematici: Scuola Padule a Bagno a Ripoli, Scuola Puccini a Firenze, Scuola Da Vinci a Empoli

Caso studio 2: PAMEPI

Metodologia: Ricerca etnografica e osservazione sul campo

Contributo: Sottolineare come la partecipazione delle bambine e dei bambini al progetto dello spazio pubblico possa favorire l'affermarsi di azioni trasformative dal carattere inclusivo e sostenibile.

D *Con quali modalità gli spazi aperti e di prossimità delle scuole possono essere ripensati e riconfigurati per contribuire alla creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico?*

Affondi tematici: Casa del Sole a Parco Trotter a Milano, CEIS a Rimini, Scuola-città Pestalozzi a Firenze

Caso di Studio 3: FIABA

Metodologia: Ricerca-azione

Contributo: Indagare i benefici sociali e ecologici della trasformazione degli spazi scolastici aperti in risorse pubbliche, sottolineando il valore di un approccio partecipativo e promuovendo pratiche di educazione alla città della transizione.

Le questioni esplorate da una parte guardano alla città come luogo privilegiato per accogliere modi altri di fare scuola, dall'altro considerano gli spazi scolastici aperti e di prossimità come terreni di prova per mettere in atto una nuova cultura dell'abitare i luoghi. Da queste prospettive prende forma un nuovo spazio pubblico integrato, che non solo risponde alle sfide contemporanee in termini di sostenibilità ecologica e sociale, ma diventa anche un laboratorio di innovazione sociale e spaziale, capace di coinvolgere attivamente le nuove generazioni nel processo trasformativo, per una città sempre più sostenibile, resiliente e partecipata.

IV. Metodologia

La tesi si sviluppa a partire da un'attenta revisione della letteratura funzionale a posizionare l'indagine nel vasto panorama degli studi disciplinari esistenti. Questo processo ha permesso di delineare il quadro teorico entro cui la ricerca si colloca e di elaborare una prospettiva personale e critica rispetto ai contributi analizzati.

La scelta di un approccio di studio multiplo di caso risponde all'esigenza di comprendere come il ruolo della scuola si declini in contesti diversi, esplorando le modalità con cui essa contribuisce alla creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico.

L'obiettivo principale è individuare e analizzare esperienze concrete in cui la scuola costituisce l'elemento catalizzatore per innescare processi materiali e immateriali di rigenerazione urbana valutandone gli impatti. È stato scelto di utilizzare un approccio prevalentemente qualitativo

declinato nei diversi contesti di studio, con un'attenzione particolare alla complessità delle interazioni sociali e delle dinamiche urbane che in essi si realizzano.

Il coinvolgimento diretto e l'osservazione partecipante frutto di un'intensa attività sul campo, unita a un'attività di indagine basata su interviste e raccolta di materiali eterogenei, ha permesso di acquisire una visione articolata delle esperienze analizzate e di riflettere criticamente sugli esiti e sulle prospettive future. Le esperienze che costituiscono vero e proprio caso di studio sono:

1 Il progetto Scuole Aperte in rete a Firenze

2 Il progetto Pamepi a Limache, Cile

3 Il progetto Fiaba a Firenze

I casi di studio analizzati offrono una panoramica eterogenea di iniziative, differenti per contesto geografico, sociale e economico, grado di coinvolgimento personale e metodologia adottata. I progetti Scuole Aperte in rete e Pamepi condividono l'approccio basato sull'osservazione partecipante.

Nel primo caso, svolto prevalentemente online a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia di Covid-19, la metodologia ha permesso di esplorare dinamiche e iniziative aderenti alla realtà fiorentina seppur rinunciando in parte alla ricchezza delle interazioni in presenza.

Nel progetto Pamepi, realizzato in Sud America (Cile) all'interno di un'attività di *visiting* di circa tre mesi, la stessa metodologia, arricchita da un intenso lavoro sul campo, ha consentito di acquisire una conoscenza diretta e contestuale della sperimentazione nel proprio contesto di riferimento.

Infine, per il progetto Fiaba è stata adottata la metodologia della ricerca-azione, articolata nella partecipazione diretta alla progettazione e realizzazione del progetto svolto nella cornice di un assegno di ricerca coordinato dalla prof.ssa Maria Rita Gisotti del Dipartimento di Architettura (DIDA) dell'Università di Firenze, tutor della presente tesi, e finanziato da Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze.

Questo coinvolgimento attivo mi ha permesso di riflettere criticamente sull'iniziativa, individuando punti di forza e criticità, per poi avanzare alcune ipotesi progettuali e definire linee di sviluppo futuro.

Per tutti i casi di studio le varie metodologie sono state integrate da questionari e interviste semi-strutturate che mi hanno consentito di raccogliere un ampio spettro di dati, arricchire l'analisi dei singoli contesti e esplorare le prospettive e i punti di vista dei vari soggetti coinvolti. La documentazione è stata complementata da fotografie, video, appunti e schizzi, elementi utili ad arricchire la riflessione.

Oltre ai casi di studio principali, la ricerca include alcuni affondi tematici che offrono una ricognizione delle esperienze più rilevanti in relazione ai temi affrontati nei singoli capitoli secondo una logica ricorsiva. Pur non configurandosi come casi di studio in senso stretto, tali approfondimenti rappresentano un contributo originale al processo di sistematizzazione di pratiche emergenti ancora in fase di sviluppo. La natura dinamica di queste pratiche infatti ne rende complessa la piena assimilazione nella letteratura scientifica, evidenziando la necessità di un'analisi critica in grado di coglierne l'evoluzione e le implicazioni. Per la maggior parte di queste esperienze la ricerca bibliografica è stata integrata da interviste semi strutturate ad attori privilegiati.

V. Guida alla lettura

La tesi si articola in due parti che propongono una lettura sul tema da due prospettive differenti e complementari: la prima intitolata "La città fa scuola. Lo spazio pubblico come ambiente di apprendimento" focalizza l'attenzione sulla città e sullo spazio pubblico come contesto educativo; la seconda "La scuola fa città. Spazi aperti scolastici per educare alla città della transizione" pone invece l'accento sulla scuola, concentrando la riflessione sul ruolo dei suoi spazi aperti e di prossimità nel processo di rigenerazione sociale e ecologica.

Le due parti comprendono complessivamente cinque capitoli, strutturati secondo una forma che ricorda quella di un articolo scientifico: una sezione introduttiva teorica che esplora le matrici storiche e fornisce una revisione della letteratura, seguita da un'analisi basata su una collezione di casi applicativi di studio e, a conclusione, una discussione che esplicita il contributo dei singoli capitoli alla ricerca. Questa scelta permette di affrontare il tema in modo sistematico e ricorsivo, mantenendo un equilibrio tra lo stato dell'arte e le esperienze pratiche, e offrendo una lettura critica su come la teoria atterra nel contesto fisico delle sperimentazioni contemporanee.

Fa eccezione il primo capitolo che inquadra la cornice di sfondo entro cui la ricerca si colloca, humus da cui è germinato l'intero lavoro, proponendo alcune riflessioni introduttive che aprono la trattazione. Ogni capitolo è dotato di una bibliografia specifica che evita sovrapposizioni, a meno di opere fondamentali e testi di riferimento che costituiscono una base condivisa tra i diversi capitoli.

A seguire si propone una panoramica sintetica della struttura del lavoro, pensata per accompagnare il lettore nella comprensione dei contenuti chiave. Ogni parte e capitolo, pur mantenendo una propria autonomia, concorre alla costruzione di una visione d'insieme sul tema, delineando un quadro organico e coerente del lavoro svolto.

Parte 1. LA CITTÀ FA SCUOLA: lo spazio pubblico come ambiente di apprendimento.

Nella prima parte, si procede con un'analisi delle teorie e pratiche che evidenziano la città come ambiente educativo, nel quale lo spazio pubblico è terreno di apprendimento esperienziale, scoperta e interazione.

1 *Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi*

Il primo capitolo propone vari modi di leggere la città facendo emergere le tematiche che hanno mosso l'interesse per la ricerca. Si esplora la percezione dello spazio urbano attraverso una prospettiva fenomenologica e prossemica. La città viene poi interpretata come un soggetto pedagogico, capace di educare tramite l'esperienza diretta e la pratica ludica nello spazio pubblico. L'attenzione si sposta poi verso una progettazione inclusiva, volta a creare spazi a misura di bambino incoraggiando la partecipazione attiva dei più piccoli nei processi di pianificazione urbana. Infine, la fruizione della città attraverso lo strumento del cammino emerge come pratica educativa e di rigenerazione sociale, che promuove la scoperta e la comprensione dello spazio veicolata dall'attivazione dei sensi.

2 *La scuola oltre la scuola: esperienze di superamento dei confini scolastici*

Il secondo capitolo esplora teorie e pratiche innovative che ripensano l'educazione, andando oltre i confini fisici e concettuali della scuola tradizionale e ampliando il processo educativo agli spazi della città. La scuola

assume sempre più un carattere diffuso, viene delineato un panorama di esperienze che promuovono nuove modalità di interazione e collaborazione tra istituti scolastici, realtà locali e contesti territoriali, creando sinergie che arricchiscono l'apprendimento. In questo contesto si inserisce il primo caso di studio, "Scuole aperte in rete", che analizza il valore dell'educazione diffusa durante e dopo la pandemia, evidenziando il ruolo cruciale della scuola come nodo di una rete educativa più ampia.

Parte 2. LA SCUOLA FA CITTÀ: spazi aperti scolastici per educare alla città della transizione

Nella seconda parte, l'attenzione si concentra sulla scuola, con un approfondimento specifico sui suoi spazi aperti e di prossimità. La ricerca esplora il potenziale della scuola nel divenire un motore di rigenerazione urbana, trasformando i propri spazi aperti in veri e propri luoghi di connessione e servizio per la comunità e il quartiere. L'analisi si focalizza sulla capacità della scuola di generare nuovo spazio pubblico, promuovendo un modello educativo e sociale che contribuisce alla costruzione di una città più inclusiva, sostenibile e resiliente.

3 *Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica*

Il terzo capitolo esamina la scuola come pilastro della città pubblica, mettendone in luce il ruolo chiave nel promuovere processi materiali e immateriali di rigenerazione urbana orientati alla sostenibilità sociale ed ecologica. L'analisi affronta il ruolo degli istituti scolastici all'interno della città di prossimità, seguita da una panoramica delle politiche europee e globali per la transizione, e del loro impatto sulle trasformazioni urbane a scala locale.

A seguire, si approfondisce la funzione della scuola come centro civico, evidenziandone il potenziale di catalizzatore sociale e culturale con un affondo tematico sul caso del *Contrat École* di Bruxelles. Infine, si affronta il tema della scuola come elemento di ricucitura urbana nei contesti marginalizzati, proponendo un approfondimento dell'esperienza di rigenerazione *bottom-up* dell'ex asilo Biondi a Danisinni. Il caso offre spunti di riflessione sulle possibili forme di innesco di processi di rigenerazione delle aree più fragili della città.

4 *Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città*

Il quarto capitolo amplia la prospettiva di analisi concentrandosi sugli spazi di prossimità scolastica, con particolare attenzione alle strade e piazze scolastiche. Si avvia una riflessione critica sul ruolo della strada e sull'autonomia di movimento dei bambini, esplorando sperimentazioni che interessano gli spazi pubblici circostanti le scuole. L'obiettivo è evidenziare come queste aree di prossimità possano favorire nuovi modi di vivere e fruire la città, più sostenibili, inclusivi e orientati a promuovere l'autonomia di movimento e il senso di appartenenza delle giovani generazioni. Il capitolo si arricchisce con il caso di studio del progetto PAMEPI in Cile, che si propone come un'esperienza di sperimentazione finalizzata alla redazione di un piano per la mobilità e lo spazio pubblico dedicato all'infanzia.

5 *Cortili e giardini scolastici: risorse collettive per la comunità*

Il quinto capitolo conclude il percorso di ricerca direzionando l'analisi agli spazi scolastici aperti considerati risorse fondamentali per il quartiere. Viene proposta una rilettura contemporanea delle avanguardie pedagogiche, guardando a cortili e giardini come opportunità per educare, co-progettare e sperimentare la città della transizione. Questi spazi, riprogettati e rinaturalizzati, non solo possono diventare vere e proprie oasi urbane per contrastare le isole di calore, ma rappresentano anche un'occasione per attuare una pedagogia della transizione, educando i cittadini alla cura dei beni comuni e promuovendo una città più sostenibile, democratica e partecipata. Si conclude con il caso di studio del progetto Fiaba a Firenze, un'esperienza di ricerca-azione che ha coinvolto attivamente un gruppo di studenti provenienti da due istituti superiori della città. Il progetto ha favorito l'apertura di un dialogo con le amministrazioni, ponendo le basi per la realizzazione di interventi pilota finalizzati a sperimentare processi di transizione socio-ecologica.

Segue una discussione generale, che sintetizza le principali questioni affrontate provando a dare risposta alle domande di ricerca poste in apertura, e infine le conclusioni che tracciano alcune linee di indirizzo e offrono spunti per sviluppi futuri della ricerca.

01.
I bambini del rione Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC – Direzione Generale Archivi
Soprintendenza archivistica e bibliografica della Campania



Parte prima.
La città fa scuola: lo spazio pubblico come ambiente di apprendimento

1
Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi

2
La scuola oltre la scuola: esperienze di superamento dei confini scolastici

1.1 La città percepita: spazio, corpo
e apprendimento esperienziale 20

1.2 La città educante: lo spazio
pubblico come soggetto pedagogico 26

1.3 La città giocata: il ruolo delle
pratiche ludiche nell'ambiente urbano 32

1.4 La città inclusiva: il progetto
a misura di bambino 37

1.5 La città partecipata: il coinvolgimento
attivo dei bambini nel progetto urbano 46

1.6 La città percorsa: il cammino
come pratica educativa 53

1

Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi

Questo primo capitolo introduce una lettura della città come contesto da osservare con una molteplicità di sguardi, da cui trarre spunti e ispirazioni. L'obiettivo è tracciare una cornice introduttiva, un humus generativo, in cui sono maturate quelle teorie e esperienze che hanno interpretato la permeabilità tra scuola e città in senso spaziale. Le tematiche relative a percezione, gioco, partecipazione, inclusività e fruibilità dello spazio urbano non vengono esplorate in dettaglio, ma restano elementi di sfondo che sostengono una riflessione mirata alla relazione tra scuola e città, in un'ottica di permeabilità tra questi due ambiti.

Nei capitoli successivi, questa interazione si concretizzerà nell'idea che le aree di prossimità delle scuole così come gli spazi scolastici aperti, oltre a rispecchiare il dinamismo della città, possano diventarne parte attiva, assumendo un ruolo cardine nei processi di rigenerazione sociale ed ecologica dei quartieri. La relazione tra scuola e città non sarà indagata come una semplice coesistenza di due ambienti, ma come un dialogo reciproco e trasformativo, in cui la scuola, agendo da catalizzatore urbano, esplora le proprie potenzialità per attivare il contesto circostante e creare un rinnovato spazio pubblico capace di integrare tanto l'essenza

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Educare fuori dalla scuola: leggere la città con molteplici sguardi*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.04, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 19-65, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

della scuola quanto quella della città. Questo capitolo rappresenta quindi una tappa preliminare, che accompagna il lettore nella comprensione della relazione scuola-città nella sua complessità.

1.1 La città percepita: spazio, corpo e apprendimento esperienziale

L'educazione dovrebbe insegnare la comprensione umana e il senso del mondo, aprendoci alla complessità del reale e mettendoci in relazione con l'ambiente. Educare è unire, non separare; è apprendere a vivere nel mondo e a convivere con gli altri
(Morin, 2000, p.15)

La città, con le sue molteplici funzioni e significati, è un complesso organismo vivente che modella ed è modellata dalle esperienze umane che in essa si compiono; oltre alle sue caratteristiche fisiche, la città è intrisa di percezioni e interazioni che riflettono la complessità della società e della cultura di ogni tempo. Questo continuo scambio tra l'ambiente urbano e l'esperienza umana si rivela particolarmente significativo se consideriamo il ruolo della città come ambiente di apprendimento. La città, infatti, non costituisce lo scenario passivo della vita e della società che qui si rende manifesta, ma si configura come soggetto e contesto attivo, in cui la conoscenza si sviluppa e prende forma attraverso l'interazione tra gli individui e lo spazio.

In questa lettura, l'umanità ha da sempre creato occasioni di educazione, formazione e apprendimento, sia in modo consapevole che involontario, all'interno di quello che Covato definisce un "labirinto pedagogico" (Covato, 2007) in cui "programmazione e casualità, formalità e informalità, risultano inseparabili" (Cantatore, 2019, p. 11). Questo concetto evidenzia come le pratiche educative siano state influenzate e modellate dagli spazi materiali che circondano l'essere umano, interpretati come luoghi dell'educazione.

Andando oltre la semplice concezione di città come *urbs*, uno spazio costruito, la riflessione si amplia ponendo maggior attenzione alla *civitas* come luogo di relazioni, pratiche sociali ed economiche, in cui "spazialità e ritmi dei processi di creazione del valore si combinano con la vita cittadina e con la produzione di nuove forme di socialità" (Venturi &

Rago, 2017, p. 6). Questo passaggio suggerisce che la città, intesa come comunità vivente, non solo ospita, ma favorisce attivamente processi educativi e di creazione sociale.

L'idea secondo cui l'educazione, legata al concetto di conoscenza, nasce dall'interazione tra soggetto e mondo è stata sviluppata ampiamente in ambito filosofico nel corso del XX secolo, in particolare dagli studi sulla fenomenologia e sulla prossemica, che affrontano la questione a partire dalla percezione dei sensi in relazione alla conformazione dello spazio. Questi approcci emergono come strumenti potenti per comprendere come la città costituisca un dispositivo per l'apprendimento, mettendo in evidenza il ruolo fondamentale della percezione e della comunicazione non verbale nella costruzione della conoscenza.

La fenomenologia, attraverso i contributi di grandi pensatori, come Martin Heidegger, Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty tra gli altri, invita a esplorare l'esperienza soggettiva delle persone nello spazio, concentrandosi sul modo in cui percepiscono, interpretano e abitano l'ambiente. Heidegger, nel suo capolavoro *Essere e Tempo* (Heidegger, 1927), discute come il *Dasein*[1] o l'essere-nel-mondo e la percezione spaziale influenzino il nostro modo di esistere e comprendere la realtà; Husserl, attraverso l'introduzione del concetto di *Lebenswelt*[2] o "mondo della vita" (Husserl, 1936), sottolinea l'importanza dell'esperienza vissuta nel quotidiano come base per la conoscenza e la comprensione del mondo; Merleau-Ponty, con il testo *Fenomenologia della percezione* (Merleau-Ponty, 1945), approfondisce il ruolo del corpo e dei sensi nell'interazione con lo spazio, sostenendo che il corpo è il mezzo primario attraverso cui esperiamo il mondo:

> *Io non sono nello spazio e nel tempo, non penso lo spazio e il tempo: inserisco allo spazio e al tempo, il mio corpo si applica a essi e li abbraccia (Merleau-Ponty, 1945, it. 2018, p.195)*

La connessione tra dimensione corporea e dimensione spaziale riveste un ruolo cruciale in particolare nello sviluppo dell'infanzia e, più in generale, nella crescita degli individui. Comprendere come questi legami si formino fin dalle prime fasi della vita è essenziale per cogliere il rapporto

1 Da-sein, termine tedesco che unisce le parole "essere" e "lì". Heidegger utilizza questo termine per indicare l'esperienza concreta e individuale di essere nel mondo.

2 Lebenswelt dal tedesco "Leben" e "Welt" rispettivamente vita e mondo. Il Lebenswelt identifica il mondo prima di ogni riflessione scientifica o filosofica, il mondo dell'esperienza vissuta, soggettiva, immediata e quotidiana.

profondo tra identità e ambiente circostante. Il processo di costruzione della propria identità è composto sia da fattori intrinseci, strettamente connessi con la sfera cognitiva e sensoriale, che da fattori estrinseci o ambientali: tra i fattori ambientali, la psicologia ambientale evidenzia il grado di attaccamento a spazi che, caricati di significato attraverso l'esperienza vissuta, diventano parte integrande di questo processo di crescita portando all'introduzione del concetto di "luogo" (Tuan, 1977; Cresswell, 2004; Magnaghi, 2010; Muntañola, 2012). Questa relazione intrinseca tra la corporeità e la spazialità permette di decifrare aspetti sull'evoluzione dell'essere e di comprendere i comportamenti spaziali che accompagnano lo sviluppo cognitivo man mano che l'individuo cresce. In effetti, la dimensione del "luogo" inizia a formarsi fin dalle prime fasi, quando il bambino si avvia alla fase di esplorazione, attraverso i primi movimenti autonomi. La città, come supporto di vari luoghi dialoganti, gioca un ruolo fondamentale in questa fase: quando il bambino inizia a riconoscere gli spazi come propri e a conferirgli significato attraverso l'apprendimento esperienziale, comincia a stabilire relazioni con gli "altri" luoghi, diversi da quelli della sua esperienza quotidiana.

Come affermato da Heidegger l'esistenza dell'uomo nasce dall'abitare (Heidegger, 1951); questo è vero fin dal momento della nascita e non solo, già nel grembo materno l'esperienza dell'abitare inizia e si realizza. L'esistenza dell'essere umano si radica nel suo essere in uno spazio, il "dimorare-lì", che rappresenta una relazione inscindibile tra l'essenza dell'essere e lo spazio come contenitore dell'esperienza umana. Questo modo di "essere del mondo" che Heidegger descrive come tratto fondamentale dell'esistenza (Heidegger, 1927) non può essere separato dall'abitare, è sempre spaziale e deve trovarsi sempre in un mondo per poter essere compreso. Seguendo questa logica, l'infanzia è dunque il primo anello per comprendere la relazione spaziale umana, poiché è da questo momento che si iniziano a stabilire i legami che collocano e danno un senso alla vita.

Rileggendo la prospettiva introdotta dal filosofo tedesco, si introduce il concetto di educazione al fine di aprire una riflessione critica sulle forme esperienziali in cui l'io si relaziona con il mondo superando l'idea di un apprendimento limitato alla trasmissione di informazioni o conoscenze. L'educazione è intesa come processo che incoraggia gli individui, fin dalla fase dell'infanzia, a sviluppare una consapevolezza più profonda di sé, dei propri valori e del contesto in cui vivono. Il processo di conoscenza che si articola nella città, guarda all'educazione come un

fenomeno strettamente relazionato con l'intenzione, elemento su cui si basa l'esperienza, come sostenuto dagli studi fenomenologici di Husserl (Husserl, 1931). In questo senso il progetto della città letto come prodotto intenzionale concorre a coadiuvare il processo educativo configurandosi come un ambiente ricco di significato in grado di favorire la vitalità e le relazioni umane. Questa teoria non deve essere interpretata come promozione di un rigido determinismo ma in sinergico dialogo con l'approccio del non-progetto, che riconosce il carattere mutevole della città e dà spazio e valore alle pratiche spontanee e di appropriazione dei luoghi da parte delle comunità in relazione alle esigenze mutevoli e agli usi creativi. Numerosi studi sull'uso dello spazio pubblico portati avanti a partire dagli anni '60 (Lynch, 1960; Jacobs, 1961; Gehl, 1971; Alexander, 1977; Whyte, 1980), forniscono infatti un esempio tangibile di come gli spazi urbani che consentono una varietà di usi spontanei diventino vitali centri di attività sociale e comunitaria. Questi spazi dinamici, disordinati e multifunzionali contribuiscono in modo significativo alla creazione di una città in cui le interazioni umane e le dinamiche di apprendimento informale svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione della comunità (Sennet & Sendra, 2020).

Particolarmente rilevante diviene includere il punto di vista dei bambini ai quali il filosofo Merleau Ponty riconosce "una tacita adesione al mondo" una capacità innata di relazionarsi con le cose che si manifesta attraverso la loro esperienza percettiva e intersoggettiva, caratterizzata da spontaneità e stupore. L'infanzia e l'età adulta, secondo il filosofo francese, vanno considerate non come fasi distinte e in successione lineare, ma come modulazioni di un'unica trama esistenziale contraddistinta da anticipazioni e regressioni: l''essere-bambino' stabilisce una relazione diretta con le cose, l'essere-adulto invece una relazione mediata (Merleau Ponty, 1960). In questo senso il bambino detiene una prospettiva privilegiata sulla comprensione dello spazio entrando in una connessione diretta con i luoghi.

Parallelamente gli studi sulla prossemica portati avanti da importanti antropologi e sociologi come Edward T. Hall, Erving Goffman e Edward Sapir tra gli altri, ci portano a indagare come gli individui utilizzino lo spazio e la comunicazione non verbale per interagire tra loro nello spazio pubblico. Hall analizza come l'uso dello spazio, le distanze interpersonali, la disposizione e la configurazione dell'ambiente urbano costituiscano delle variabili che influenzano i comportamenti e le interazioni sociali e, di conseguenza, l'apprendimento. L'antropologo statunitense, nel noto

testo "La dimensione nascosta" (Hall, 1966), esplora come le diverse culture percepiscano e utilizzino lo spazio in modi unici, contribuendo alla costruzione di significati e conoscenze diverse. Il sociologo canadese Erving Goffman, con il suo lavoro su *La vita quotidiana come rappresentazione* (Goffmann, 1959), esamina come gli individui utilizzino lo spazio nelle interazioni sociali, sottolineando l'importanza delle "frontiere" spaziali e dei territori personali nel facilitare o ostacolare la comunicazione. Ancora, l'etnologo e antropologo statunitense Edward Sapir, nel suo studio sulla relazione tra linguaggio e cultura, osserva che le modalità con cui le persone organizzano e utilizzano lo spazio riflettono e influenzano i modelli culturali di pensiero e comportamento (Sapir, 1921).

I luoghi dunque ci condizionano, il tempo e la qualità del tempo che passiamo nello spazio urbano ci formano, la relazione tra lo spazio pubblico e le modalità di interazione tra gli individui costituisce una soggettività nell'approcciarsi alla città che trova le sue origini in precisi processi percettivi (Saragosa, 2016). Il valore dell'esperienza gioca un ruolo cruciale in questo processo evolutivo, come affermato dagli psicologi Jerome Bruner e David Olson:

> *La comprensione dello spazio è anzitutto esperienziale, quindi cognitivo-intellettiva, infine culturale poiché messa in codice (Bruner, Olson, 1982).*

Gli autori sottolineano che la percezione e l'interazione con lo spazio pubblico non sono solo atti sensoriali, ma processi che coinvolgono anche l'intelletto e la cultura. Bruner enfatizza l'importanza delle strutture narrative e della costruzione di significato attraverso l'esperienza (Bruner, 1990), mentre Olson approfondisce come la cognizione sia influenzata dai contesti culturali (Olson, 1994). Pertanto, l'ambiente urbano non solo modella le nostre percezioni immediate, ma influisce anche sulle nostre capacità cognitive e sulle modalità culturali di interpretazione e interazione.

C'è quindi una componente legata all'interpretazione dello spazio che nasce in primis da una lettura diretta, esperienziale, di natura prevalentemente percettiva, che è successivamente mediata da una componente culturale. Le differenze culturali influenzano la percezione e l'utilizzo dello spazio all'interno di un determinato gruppo sociale (Hall,1966) e di conseguenza anche la componente educante plasma ed è plasmata dalle persone e dalle loro interazioni. Educazione e cultura entrano quindi a far parte di uno stesso processo, coadiuvato dalle caratteristi-

che sia fisiche che semantiche dello spazio, fino ad arrivare ad una sua reinterpretazione in chiave originale veicolata dall'esperienza. Esperienza nel senso pieno della sua espressione, con il coinvolgimento sia dei sensi in tutte le loro dimensioni, "gli occhi della pelle" di cui parla il teorico contemporaneo Juhani Pallasmaa nel testo omonimo (Pallasmaa, 2007), che della personalità individuale composta da sensibilità, emozioni, intuizioni, immaginazione, intelligenza così da generare un comportamento appassionato, caratterizzato dal desiderio e dalla partecipazione affettiva profonda, che non può che comportare introiezione di conoscenza e competenza (Bion, 1990).

Da un punto di vista prossemico i bambini manifestano un atteggiamento radicalmente diverso rispetto agli adulti nel rapportarsi con gli altri e con il mondo, come evidenziato dagli studi di Matthews e Limb è diverso il significato che viene dato dai bambini alle diverse parti della città, sono diverse le emozioni che i luoghi trasmettono così come le preferenze, le percezioni, le relazioni con il paesaggio e l'ambiente. Questa differenza di percezione sottolinea l'importanza di considerare le varie esperienze, percezioni e interpretazioni nello sviluppo della città come occasione di apprendimento collettivo:

> *Even when the same environment affects children and adults, their interpretation and evaluation of these places are not likely to be the same. Young people and adults often differ in how they see, feel about and react to a landscape and their views on environmental planning are unlikely to coincide*[3] *(Matthews e Limb,1999, p.66)*

Affrontare il complesso rapporto tra educazione e città attingendo agli studi sulla fenomenologia e la prossemica ci offre una visione più completa dell'esperienza umana negli spazi pubblici e del potenziale educativo proprio dell'ambiente urbano. Se da una parte l'analisi fenomenologica e prossemica degli spazi della città invita a guardare oltre le caratteristiche fisiche dell'ambiente urbano e a esplorare la ricchezza delle esperienze umane che qui si svolgono; dall'altra riconoscere il potenziale educativo dei luoghi offre l'opportunità di creare città più inclusive, partecipate e accoglienti per tutti. Questi approcci sottolineano come le esperienze sensoriali ed emotive plasmino la nostra relazione

3 Anche quando lo stesso ambiente influenza bambini e adulti, la loro interpretazione e valutazione di questi luoghi non è probabile che sia la stessa. I giovani e gli adulti spesso differiscono nel modo in cui vedono, sentono e reagiscono a un paesaggio, e le loro opinioni sulla pianificazione ambientale difficilmente coincidono (Trad. ita a cura dell'autrice).

con la città e in qualche modo educhino il nostro modo di esplorare, fruire e partecipare alla vita della comunità. La città diventa quindi un ambiente educativo dinamico, dove l'esperienza corporea e la comunicazione non verbale giocano un ruolo cruciale nella formazione della conoscenza e nella comprensione del mondo.

1.2 La città educante: lo spazio pubblico come soggetto pedagogico

Chi si occupa di città si occupa di educazione, in tanti modi. Perché il lavoro del pianificatore è anche quello dell'educatore [...] Perché l'urbanistica, disegnando il futuro della città, "educa alla speranza". Perché i processi di co-progettazione e co-creazione con i quali si costruiscono le decisioni urbane sono processi di mutuo apprendimento
(Costa, 2022)

L'educazione è la chiave per la crescita e lo sviluppo di una società, attraverso l'educazione trasmettiamo valori, sviluppiamo competenze e prepariamo le nuove generazioni a essere cittadini consapevoli e attivi. Stabilire una connessione tra "città" e "educazione", significa riconoscere l'interdipendenza tra i processi educativi e lo sviluppo urbano e comunitario. La città si configura come uno spazio dinamico in cui si costruiscono e si consolidano le relazioni sociali e il sapere collettivo e dove i fenomeni educativi giocano un ruolo cruciale, poiché favoriscono lo sviluppo personale e collettivo, l'acquisizione di conoscenze e l'apprendimento di valori fondamentali per la convivenza civile e democratica.

L'educazione, infatti, non è qualcosa da associare e limitare esclusivamente allo spazio formale della scuola, come già intuito e sperimentato da Patrick Geddes all'inizio del '900 (Ciacci, 2021, Ferraro, 1998); essa permea e si realizza nei luoghi della vita quotidiana, nelle piazze, nelle strade, nei giardini, in tutti quegli spazi di incontro e relazione che articolano e animano le nostre città. Lo spazio pubblico rappresenta un terreno fertile per lo scambio di conoscenza e l'apprendimento informale che nasce a partire dalla condivisione fisica e esperienziale dei suoi fruitori. Gli spazi pubblici aperti costituiscono uno scenario favorevole per acquisire nuove prospettive, sviluppare competenze sociali e partecipare attivamente alla vita della comunità (McLuhan, 1984; Carr et al.,1992).

Educazione e spazio pubblico si alimentano reciprocamente, creando un ambiente in cui la conoscenza e la partecipazione si intrecciano per poter apprendere e sperimentare l'essere cittadino e la cura del bene comune. In questo quadro lo spazio si configura come educatore attivo sul quale l'essere umano adulto e bambino, può intervenire innescando una trasformazione, parte del processo educativo, dal carattere temporaneo o duraturo, fisico o semantico, a seconda della capacità intrinseca dello spazio di assorbire una mutazione e della natura dell'azione, spontanea o meno, a esso direzionata. Il processo educativo può nascere e alimentarsi in risposta a sollecitazioni offerte dalla città, secondo l'idea di un apprendimento basato sulla partecipazione attiva del soggetto arricchito da una componente creativa e ludica più o meno esplicitata. Le interazioni che si innescano tra soggetto e oggetto, cittadino e città moltiplicano, riducono o stravolgono il sistema di regole che lo spazio porta con sé, in ragione delle suggestioni che provengono dall'apporto interpretativo di chi lo vive e con esso interagisce. Scrive il filosofo e pedagogista contemporaneo Mario Gennari:

> *lo spazio è leggibile principalmente quale oggetto pedagogico, pertanto utilizzabile didatticamente, anche se può disporsi, successivamente, ad investire ruoli che potremmo definire "attoriali", in cui esso è leggibile non solo nella sua essenza di tema educazionale, ma soprattutto quale soggetto pedagogico, attivatore cioè di percorsi formativi autonomi (Gennari, 1997, p. 51).*

È possibile quindi affermare che lo spazio, e in questo caso lo spazio pubblico, a seconda delle sue caratteristiche, possa assumere la funzione di educatore non umano, comportandosi cioè come soggetto attivo rispetto ai suoi fruitori in grado di innescare e coadiuvare l'azione educativa che in esso si compie in maniera non necessariamente intenzionale. Come dimostrano numerosi studi e pratiche sul campo, lo spazio non è semplicemente uno sfondo passivo, ma un vero e proprio mediatore pedagogico, il "terzo maestro" di cui parla Loris Malaguzzi, in grado di influenzare profondamente l'apprendimento e le relazioni sociali. In tale prospettiva, lo spazio pubblico emerge come un potenziale catalizzatore per promuovere una cittadinanza attiva e, conseguentemente, una città educante. Esso diventa un luogo in cui si intrecciano esperienze di partecipazione, co-costruzione di conoscenza e consolidamento del senso di appartenenza, offrendo opportunità per pratiche di apprendimento informale che incoraggiano il coinvolgimento e la responsabilizzazione dei cittadini.

La letteratura scientifica offre un ampio e autorevole corpus di teorie e contributi sull'importanza dell'ambiente fisico e sociale nel processo educativo, abbracciando sia il campo della pedagogia che degli studi urbani. In ambito pedagogico, durante il XX secolo, numerosi studiosi hanno elaborato teorie per comprendere l'impatto dell'ambiente sullo sviluppo infantile sottolineando l'importanza di contesti di apprendimento attivi che mettano il bambino al centro del processo educativo, valorizzando l'interazione con lo spazio fisico e sociale.

Tra i contributi più rilevanti sul tema si rimanda al pensiero di John Dewey, considerato uno dei fondatori della pedagogia moderna, che con il suo testo cardine "il mio credo pedagogico" (Dewey, 2022, prima ed. 1897) mette in luce tra i vari "credo" il ruolo centrale dell'esperienza pratica come fonte di apprendimento in contrapposizione con il modello della scuola tradizionale basato sul nozionismo. Poco più tardi Rudolf Steiner, con la sua pedagogia Waldorf, promuove un approccio olistico all'apprendimento, in cui l'ambiente integra creatività, attività manuali e dimensioni spirituali, favorendo lo sviluppo armonico dell'individuo (Steiner, 2013, prima ed. 1907). Parallelamente Maria Montessori sviluppa un metodo educativo basato sull'autoapprendimento e l'autonomia del bambino, enfatizzando la preparazione dell'ambiente come stimolo per l'esplorazione e l'indipendenza (Montessori, 2017, prima ed. 1936). Negli stessi anni, Jean Piaget, nei suoi studi sullo sviluppo cognitivo, pone l'accento sull'importanza dell'interazione con l'ambiente fisico e sociale, sostenendo che lo sviluppo cognitivo avviene attraverso un continuo confronto tra ciò che il bambino conosce e le nuove esperienze che incontra nel suo quotidiano (Piaget, 1970, prima ed. 1937). Quest'ultima visione verrà duramente criticata da autori come Célestin Freinet, poiché considerata eccessivamente centrata su stadi di sviluppo predefiniti e sull'individualità del processo cognitivo, trascurando la dimensione collettiva e cooperativa dell'apprendimento e il ruolo del contesto sociale nella costruzione della conoscenza (Freinet, 1996, prima ed. 1964). Infine, Lev Vygotskij, con la teoria dello sviluppo socio-culturale, evidenzia come l'apprendimento e lo sviluppo siano mediati dalle interazioni sociali e culturali, ponendo l'accento sul ruolo dell'ambiente come spazio di mediazione e di costruzione condivisa del sapere (Vygotskij, 1990, prima ed. 1934).

Queste teorie vengono arricchite dai contributi delle esperienze pedagogiche radicali sviluppate a partire dagli anni '60 e '70 nei quali emerge un approccio socialmente impegnato della pedagogia che si

configura come vera e propria pratica di produzione critica dello spazio (Ford, 2019; Allen, 2018; McFarlane, 2018; Crobe, 2022). In questo contesto si colloca la pedagogia dell'autonomia di Paulo Freire che nel suo famoso testo "Pedagogia degli oppressi" (Freire, 2020, prima ed. 1968), introduce un nuovo paradigma educativo basato sul concetto di educazione come pratica della libertà, emancipazione e trasformazione sociale. Ispirandosi al pensiero di Gramsci, Freire invita a concepire la prassi educativa come una lettura politica e critica della realtà, rivendicando il ruolo dell'educazione come strumento di cambiamento sociale (Freire, 2020, prima ed. 1968). Parallelamente Ivan Illich propone un'educazione che sfida la logica produttivistica delle istituzioni, immaginando l'apprendimento come una costante interazione tra individui e comunità (Illich, 2005, prima ed. 1971). Il suo pensiero si fonda sull'idea di "descolarizzare la società" che dà nome al suo testo cardine, promuovendo forme di apprendimento libero e non istituzionalizzato. Un contributo significativo a questa visione è offerto anche da Danilo Dolci, in Sicilia, con il Centro per la Piena Occupazione e il Centro di Formazione per la Pianificazione Organica di Trappeto, che sviluppa un approccio maieutico reciproco, dove l'esplorazione e l'intuizione degli individui diventano strumenti di pianificazione collettiva. Dolci concepiva la pianificazione come un gesto partecipativo e creativo, una chiave di auto-emancipazione dai sistemi di dominio, per la costruzione di un "mondo nuovo", dove nascono nuovi uomini, nuovi gruppi e nuove pratiche di co-pianificazione (Dolci, 2007, prima ed. 1964). A questi contributi si aggiunge più recentemente quello di Bell Hooks, che nel suo testo "Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom" attraverso un pensiero decoloniale e femminista, esplora il ruolo dell'educazione critica come mezzo per superare la marginalizzazione e l'oppressione, promuovendo un apprendimento basato sulla libertà, la partecipazione e l'inclusione (Hooks, 1994).

I contributi e gli approcci citati condividono un'attitudine comune in linea con le idee introdotte da Thomas S. Kuhn secondo cui la decostruzione del paradigma dominante porta a cambi rivoluzionari e svolte culturali (Kuhn, 2012, prima ed. 1962); in questa lettura la messa in discussione dei luoghi e dei modelli consolidati di educazione porta a potenziare lo spazio della relazione su cui si basa ogni percorso educativo.

Da una parte si guarda all'ambiente come a un soggetto attivo nella costruzione delle competenze e nell'emancipazione dell'individuo riconoscendo che, oltre agli aspetti psicologici, anche le caratteristiche fisiche

e socioculturali del contesto esercitano un'influenza rilevante sullo sviluppo dei bambini, contribuendo a formare una visione olistica dell'ambiente educativo; dall'altra si evidenzia come l'educazione non sia solo trasmissione di conoscenze, ma un processo politico, critico e spaziale, che agisce sulla realtà per trasformarla.

Parallelamente, nel campo degli studi urbani, alcuni autori indagano il ruolo dello spazio pubblico come elemento centrale per favorire l'interazione sociale e l'apprendimento informale. Jane Jacobs, nel suo testo fondamentale *Vita e morte delle grandi città* (Jacobs, 2009, prima ed. 1961), critica la pianificazione urbana tradizionale e mette in risalto l'importanza della diversità e della vitalità dei quartieri, evidenziando come spazi urbani ricchi e dinamici possano promuovere relazioni sociali significative e costruire un forte senso di comunità. Kevin Lynch, nel suo influente libro *L'immagine della città* (Lynch, 2014, prima ed.1960), introduce il concetto di "leggibilità" urbana, dimostrando come l'organizzazione e la struttura visiva delle città influenzino l'orientamento, la percezione e il senso di appartenenza degli abitanti. William H. Whyte, con il suo lavoro pionieristico *La vita sociale degli spazi urbani piccoli* (Whyte, 2020, prima ed. 1980), analizza il comportamento delle persone negli spazi pubblici, dimostrando come caratteristiche fisiche ben progettate possano incoraggiare l'inclusione, la socialità e la coesione sociale. Richard Sennett, attraverso opere come *La coscienza dell'occhio* (Sennet, 2002, prima ed. 1990), esplora l'importanza della "città aperta", in cui l'interazione con la diversità e il confronto con l'altro divengono occasioni di apprendimento e di crescita personale e collettiva. Infine, Setha Low, nel suo testo *On the Plaza: The Politics of Public Space and Culture* (Low, 2005), approfondisce il legame tra spazio pubblico, identità culturale e dinamiche di potere, evidenziando come lo spazio influisca sulla costruzione sociale dell'inclusione e sul consolidamento dei legami comunitari.

Questa intersezione tra pedagogia e urbanistica apre prospettive innovative per ripensare l'ambiente urbano come un vero e proprio soggetto pedagogico, potente mediatore sociale e culturale, capace di generare dinamiche di apprendimento attivo e promuovere pratiche di coesione sociale. Si va così delineando e caratterizzando il concetto di una città educante (Goodman, 1942; Ward, 1978; Tonucci, 1996; Mottana & Campagnoli, 2017), in cui l'ambiente urbano stesso, configurato come luogo dinamico e inclusivo, diventa parte integrante del processo educativo, fornendo esperienze significative e occasioni per una connessione più autentica con lo spazio circostante.

È nella città che il bambino comprende la relazione esistente tra gli spazi interni ed esterni, il pubblico e il privato, gli altri soggetti e le interazioni sociali, e, man mano che si afferma come un soggetto urbano, inizia a integrare i diversi luoghi significativi nella sua esperienza e a stabilire relazioni con e tra essi.

La città educante, quindi è un contesto in cui l'intera esperienza quotidiana può essere permeata da opportunità di apprendimento e sviluppo personale. È spazio di convivenza e scenario in cui tutto accade; da una parte produce comportamenti e, dall'altra, agisce come specchio di quanto prodotto. È intesa come un corpo collettivo che contiene le interazioni sociali, gli apprendimenti, i conflitti e i flussi; in essa si svelano quei luoghi che la rendono uno spazio vivo, capace di trasformare anche la più piccola delle esistenze, contribuendo così a coltivare una comprensione più profonda dell'essere e dell'abitare nel mondo (Frabboni & Montanari, 2006).

Si può dunque affermare che la città educante sia un sistema che presenta una duplice natura: da un lato, è statica e regolata, e dall'altro, dinamica e regolabile. È statica e regolata poiché risponde a precise scelte progettuali, espressione di codici culturali che la formano e la governano, strutturando l'ambiente urbano in modo tale da creare uno spazio organizzato e coerente. Tuttavia, è anche dinamica e regolabile, in quanto capace di adattarsi e trasformarsi radicalmente in funzione di nuovi usi e esigenze emergenti.

In questo contesto, il concetto di comunità educante diventa centrale (Capogna, 2014; Del Gottardo, 2016). La città educante non è solo un insieme di infrastrutture e spazi, ma è animata da una comunità che partecipa attivamente al processo di formazione collettivo. La comunità educante è composta da cittadini, istituzioni, associazioni e organizzazioni che collaborano per promuovere la crescita e lo sviluppo di tutti i membri della società contribuendo alla creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento continuo e reciproco, dove ogni interazione può essere un'opportunità educativa. Il dinamismo della città educante è quindi strettamente legato alla vitalità della sua comunità, la quale, con la sua capacità di adattarsi e rispondere alle nuove sfide, rinnova continuamente il significato e la funzione educativa dello spazio urbano. La città educante, insieme alla comunità che la anima, diventa così un laboratorio di crescita e sviluppo, in cui l'educazione è vista come un processo collettivo e inclusivo, in costante evoluzione.

1.3 La città giocata: il ruolo delle pratiche ludiche nell'ambiente urbano

Ha poco senso cercare di immaginare in che modo giocheranno i bambini nei nostri progetti presenti e futuri: i bambini continueranno a interpretarlo a modo loro. Il fatto è che le strade, la pompa di benzina, le scalinate delle palazzine, cioè tutto quello che offre la nostra comunità urbana, è parte dell'habitat naturale del bambino. Il nostro problema non è progettare strade, pompe di benzina, palazzine o negozi destinati ai loro giochi, ma educare la società ad accettare i bambini sulle basi della partecipazione (Ward, 2000, p.83).

La presenza del gioco negli spazi urbani ha radici storiche e teoriche che si intrecciano con l'evoluzione della cultura e della società. Nella città preindustriale, le pratiche ludiche sono accolte in modo diffuso nelle strade, piazze e cortili, andando ad integrarsi e interagire in modo spontaneo con le altre attività e gli attori del quotidiano. Con il passare del tempo e l'insorgere della città industriale, a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, il gioco urbano comincia ad essere percepito come un elemento di disordine, difficilmente riconducibile e inquadrabile all'interno delle logiche funzionaliste del tempo, orientate all'efficienza e all'ottimizzazione della produttività.

Classificato come fattore di disturbo, non-produttivo ma anche motivo di ostacolo per le altre attività, il gioco viene progressivamente escluso dalla città, attraverso l'introduzione di una serie di dispositivi discorsivi, materiali e spaziali che gli conferiscono sempre più un carattere circoscritto e segregato influenzando direttamente la presenza/assenza dei bambini nello spazio pubblico (Bozzo, 1995; Matthews & Limb,1999).

A partire dalla fine del XIX secolo, con la crescente complessità della città moderna, l'avvento del traffico motorizzato e un'idea produttivista dell'esistenza, l'attività ludica, da sempre parte integrante della vita collettiva urbana, viene 'protetta' e relegata in zone specifiche (Tranter & Doyle 1996; Ferguson 2019), grazie all'invenzione di un nuovo paradigma spaziale rappresentato dall'introduzione delle cosiddette "aree

gioco[4]" (Loebach et al., 2020). Nel corso del '900 questa impostazione viene gradualmente messa in discussione investendo anche il mondo dell'architettura e dell'urbanistica, in coerenza con le evoluzioni delle discipline pedagogiche che promuovono una maggiore integrazione tra pratiche ludiche, infanzia e ambiente urbano (Woodyer, 2012).

Pensatori come Johan Huizinga, nel suo influente saggio *Homo Ludens* (Huizinga, 2002, prima ed.1938), sostengono che "la cultura sorge in forma ludica", evidenziando come il gioco rappresenti una delle modalità primarie attraverso cui gli individui comprendono il mondo e si costituiscono come esseri sociali. Questa concezione è successivamente arricchita dal contributo di altri studiosi, tra cui Roger Caillois, che negli anni '50 analizzano le diverse forme di gioco e il loro significato sociale, affermando che l'attività ludica non è solo intrattenimento, ma un'importante pratica culturale che riflette e amplifica le relazioni sociali (Caillois, 2000, prima ed. 1958). Su questa linea teorica si collocano i numerosi e noti interventi di Van Eyck tra il 1947 e il 1973 a Amsterdam, circa 700, volti ad includere i bambini nelle pratiche di uso della città, attraverso un sistema di spazi per il gioco, distribuiti nel territorio urbano come necessarie pause gioiose alla portata di tutti (Withagen & Caljouw, 2017). Van Eyck teorizza e traduce la poetica dello spazio "intermedio", secondo cui la città è un artefatto composto di frammenti in cui il vuoto accede alle potenzialità relazionali, collocandosi *in mezzo alle cose* (Rossi, Zetti, 2018), negli spazi interclusi, su aree di risulta che diventano luoghi di sperimentazione e occasioni di educazione informale. La visione di Van Eyck si allinea con quella di Colin Ward, che nel suo testo cardine *The Child in the City* (Ward, 2000, prima ed. 1978) afferma che il fallimento di un ambiente urbano può essere misurato dalla sua incapacità di consentire il gioco ovunque. Ward sottolinea l'importanza per i bambini di crescere e sperimentare il gioco libero come strumento essenziale per imparare, attraverso l'esplorazione e l'interazione sociale, a interagire e abitare la città. Comprendere il ruolo dei luoghi con un alto livello di giocabilità è cruciale per valorizzare e orientare in senso educante il progetto dello spazio pubblico.

In questo quadro di avanguardie e posizioni radicali che si collocano in controtendenza rispetto alla visione dominante, il 1989 segna un punto di svolta nella storia, con la stesura della Convenzione ONU sui Diritti

4 Le prime aree gioco nascono contemporaneamente, alla fine del XIX secolo, negli Stati Uniti, dove assumono il nome di "playground", e in Germania, dove vengono chiamate "Spielplatz".

dell'Infanzia e dell'Adolescenza, che riconosce per la prima volta il gioco e le attività ricreative come diritti fondamentali del bambino. A partire dagli anni '90, un crescente corpus scientifico consolida un'area disciplinare definita come "geografia dei bambini" facendo emergere una serie di specificità nel modo in cui i bambini fanno esperienza e percepiscono lo spazio, valutano i rischi, stabiliscono relazioni con l'ambiente e tra pari (Horton & Kraftl, 2006; Holloway & Valentine, 2000).

Anche seguendo queste innovazioni nella ricerca geografica si va affermando l'idea che la presenza dei bambini e delle attività ludiche nella città non possa essere risolta esclusivamente con la creazione di spazi dedicati e circoscritti, ma che sia necessario ripensare integralmente l'intera realtà urbana così da accogliere questi aspetti in modo integrato (Donoff & Bridgman, 2017). In un articolo divenuto celebre, Roger Hart critica duramente il modello vigente sostenendo che "Not only do playgrounds fail to satisfy the complexity of children's developmental needs, they also tend to separate children from the daily life of their communities"[5](Hart, 2002, p.135).

Negli anni seguenti la cultura del gioco si sviluppa a sufficienza da entrare a far parte della normativa, la prima versione EN1176 che definisce le "Attrezzature per aree e superfici da gioco" risale al 1997[6]; sempre più si investono energie progettuali e risorse economiche per la realizzazione di aree di gioco di qualità, più integrate e articolate (DHC, 2000) cercando di tradurre il concetto di *external environment* introdotto dalla studiosa Helen Woolley per definire gli spazi urbani giocabili (Wooley, 2007). I playground contemporanei sembrano muoversi nella direzione degli *adventures playground* inglesi o dei *terrains d'aventure* francesi teorizzati negli anni'70.

Questo cambio di rotta è supportato da una vasta letteratura che dimostra come l'esperienza ludica nei parchi giochi tradizionali non possa eguagliare la ricchezza e l'intensità del gioco libero che accadeva nella città tradizionale. Nelle sue strade, spazi naturali, vuoti urbani, aree abbandonate, i bambini, lontani dagli sguardi degli adulti, avevano la libertà di esplorare, manipolare e trasformare lo spazio usando materiali na-

5 Le aree gioco non solo falliscono nel rispondere alla complessità dei bisogni di sviluppo dei bambini, ma tendono anche a separarli dalla vita quotidiana delle loro comunità (Trad. ita a cura dell'autrice).

6 Viene normato per la prima volta in Italia che tutte le strutture gioco destinate ai parchi pubblici, corrispondano a determinati requisiti. I principi relativi alla sicurezza sono stati ripresi dalla precedente norma, la DIN 7926, di origine tedesca.

turali, imparando a fronteggiare il pericolo e stabilendo autonomamente relazioni con i coetanei (Pecoriello, 2006). Questa tendenza a rivalutare e riconoscere l'importanza del gioco nelle città è divenuta ancora più urgente in seguito alla pandemia[7], e molte sono le azioni messe in atto per una maggiore integrazione delle pratiche ludiche nello spazio urbano. Pensiamo ad esempio a soluzioni che approfondiremo in seguito come le *play street*[8] ormai diffuse in tutto il mondo, strade chiuse al traffico per una breve durata, di solito con la semplice collaborazione delle famiglie di residenti; o ancora l'istituzione delle così dette "strade scolastiche" che spostano il concetto di *play street* alla prossimità delle scuole introducendo sistemi di chiusura al traffico veicolare in concomitanza all'orario di entrata e uscita per promuovere il gioco libero e in sicurezza.

Negli ultimi decenni, si assiste a un rinnovato interesse per l'elemento ludico urbano, dovuto alle trasformazioni intrinseche nel modo in cui vengono concepite e progettate le città. Questo porta a una rivalutazione del ruolo del gioco nelle attività di pianificazione, che diviene strumento, sia in forma concreta che virtuale, per interventi di riqualificazione urbana (Hartt at al, 2023; Burkhalter, 2023). Possiamo definire ormai consolidata la pratica ampiamente diffusa anche in Italia del *tactical urbanism*, lanciato intorno al 2010 da un movimento statunitense che, sulla scia della prima pedonalizzazione di Times Square a New York, propone azioni trasformative alla scala di quartiere, dal carattere ludico, temporaneo e a basso costo, con un elevato impatto sia comunicativo che sociale e un grande potenziale di scalabilità.

A queste sperimentazioni si affiancano le esperienze virtuali degli *Urban trasformation games* nati con l'obiettivo di sensibilizzare la collettività sui temi della trasformazione e risemantizzazione creativa delle aree cittadine attraverso il gioco (Milia, 2016). Tra i più diffusi *Critical City Upload*[9], esempio italiano di gioco urbano immersivo, o Block by Block[10], iniziativa nata dalla partnership tra lo sviluppatore di *Minecraft Mojang* e le Nazioni Unite che mira a incoraggiare i giovani a dare un contributo attivo ai processi di trasformazione e rigenerazione urbana attraverso il progetto virtuale di nuovi spazi per il proprio quartiere. La necessità

7 In particolare, i periodi di lockdown hanno evidenziato come nelle nostre città le aree per il gioco libero siano troppo poche e quanto sia importante trascorrere più tempo all'aperto.

8 https://playingout.net/play-streets/

9 http://www.urbangames-factory.it/portfolio-item/critical-city-upload/

10 https://www.blockbyblock.org/

di una maggiore integrazione tra attività ludiche e spazio pubblico ha portato anche alla nascita di nuove correnti come quella dello *Skateboard urbanism*[11], basata sull 'idea che il gioco dello skateboard debba essere integrato nella pianificazione urbana come parte integrante degli usi dello spazio pubblico (Angner, 2017). Di fatto sono sempre più e più consolidate le attività ludico-sportive che si rapportano alla città come una palestra all'aria aperta, uno degli esempi più diffusi è il *parkour*, attività basata sulla capacità di leggere e interpretare creativamente le caratteristiche dell'arredo urbano (muri, scalini, ringhiere, ecc.) che divengono risorse per svolgere attività sportiva (Bavington, 2011).

Queste molteplici declinazioni nel modo di intendere e praticare il gioco contribuiscono a consolidare l'idea che la pratica ludica non debba più essere vista come un'attività esclusiva di bambini e giovani adulti, ma che debba invece occupare un ruolo centrale in tutte le fasi della vita. In questa logica, l'integrazione del gioco nella pianificazione urbana dovrebbe essere rivolta a tutti i cittadini, non solo i più giovani (Woodyer, 2012). Inoltre, vari autori sottolineano come la qualità intrinseca del gioco, intesa come 'attività eccedente', rappresenti una spinta fondamentale per rivedere i rapporti politici e spaziali che regolano la produzione e la riproduzione delle città (Carroll et al., 2019; Woolley, 2008; Lyu et al., 2023). Questo diventa particolarmente evidente quando si considera la capacità di pratiche ludiche come lo *skateboarding* di riunire le persone attorno a conflitti urbani (Németh, 2006; Woolley et al., 2011; Ammendola et al., 2022).

A fronte delle molteplici manifestazioni che hanno trovato espressione nelle nostre città, sia nella storia che nella contemporaneità, lo spazio urbano sembra acquisire nuovo valore attraverso l'integrazione con il gioco, strumento e oggetto di vivacità e educazione urbana. Tuttavia, la questione dell'integrazione dell'attività ludica come pratica diffusa e integrata nello spazio pubblico, non sembra essere ancora adeguatamente assorbita dalla pianificazione che ad oggi, a meno di poche rare eccezioni, non riesce a dare risposte operative sotto forma di veri e propri piani integrati. Riconoscere il gioco come un diritto e un valore per tutti è un passo cruciale verso la costruzione di città più inclusive e dinamiche, in grado di rispondere alle sfide contemporanee e di favorire un ambiente urbano stimolante per ogni fascia di età.

11 https://www.domusweb.it/it/architettura/gallery/2020/10/09/lurbanistica-dello-skateboard.html

1.4 La città inclusiva: il progetto a misura di bambino

A voi che siete architetti vorrei lasciare un "messaggio in una bottiglia". Considerate il vostro lavoro come creazione di luoghi futuri per i bambini. La città e i paesaggi andranno a forgiare il loro mondo di immagini e desideri
(Wenders, 1998, p.16)

La relazione tra bambino e città è un tema che trova ampio spazio nella letteratura scientifica e che investe in modo significativo il campo dell'urbanistica così come quello della sociologia e della geografia urbana. La questione emerge nei lavori di molti autori che, fin dalla prima metà del '900 guardano al progetto della città in un'ottica che consenta a bambini e ragazzi di utilizzare e vivere lo spazio urbano, favorendone la fruizione e la pratica del gioco spontaneo.

Nel 1942, Paul Goodman, uno degli intellettuali più brillanti del tempo, nel suo lavoro *The Grand Piano* (Goodman, 1942) comincia a riflettere sul tema dell'educazione urbana come una competenza fondamentale che consente al bambino di diventare padrone di un ambiente che è in grado di accoglierlo. Goodman sostiene l'idea che i bambini debbano essere messi nella condizione di poter esplorare e interagire liberamente con lo spazio della città, sviluppando così un senso di appartenenza e di identità. Esiste infatti un limite nella progettazione urbana rispetto alla capacità di creare un ambiente inclusivo e adatto ad ogni fase della vita, dall'infanzia alla senilità. Nel 1945, nel primo numero della rivista "Urbanistica", l'urbanista e sociologo Lewis Mumford, citando gli scritti dello studioso Joseph K. Hart del 1925[12], sostiene come la pianificazione urbana sia sostanzialmente concepita per una singola fase della vita, quella del cittadino maschio in età produttiva (Mumford, 1945). Questo modo di vedere la città tradisce le esigenze di chi non rientra in questa categorizzazione, facendo di fatto uscire di scena il punto di vista dei bambini e degli adolescenti (e non solo), esclusi dai progetti di trasformazione della città e dai processi decisionali. Si rimanda al significato originario di *polis*, a un'idea di città come luogo di libertà e partecipazione (Arendt, 1958), in contrapposizione con i concetti di

12 Hart K.Joseph in Survey Graphic, Maggio 1925

esclusione, sicurezza e controllo che hanno avuto un impatto particolarmente significativo negli anni sulla presenza/assenza dei bambini e dei ragazzi nello spazio pubblico. Il concetto di spazio pubblico, basato su una dialettica di prossimità, è inteso come il luogo della formazione e della sperimentazione per eccellenza, in cui lo stare libero dando spazio alla creatività e all'esplorazione assume un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'individuo. In particolare, durante gli anni dell'infanzia la città viene letta e interpretata come spazio per il gioco, come osservato dall'architetto Giovanni Michelucci negli anni '60 (Michelucci, 1960) esiste un impulso innato nel bambino di adattare lo spazio alle proprie necessità e di instaurare forme di dialogo con il suo ambiente di vita. Michelucci sottolinea l'importanza di progettare spazi che incoraggino un'interazione positiva, promuovendo lo sviluppo cognitivo e sociale e una comprensione più profonda della città come luogo di appartenenza e partecipazione attiva.

> *Il calcio che il fanciullo tira ad una porta chiusa che gli impedisce di attraversare un edificio; l'aiuola che egli calpesta perché copre uno spazio che avrebbe preferito fosse destinato al giuoco; il muro di cinta che scavalca perché gli toglie i campi o gli orti liberi, la strada su cui si diverte molestando il traffico perché la considera un campo di giuoco e così via, tutto questo denuncia il bisogno che ha l'uomo fino dalla sua infanzia di modellare gli spazi a suo modo, di stabilire un colloquio vivo e cordiale con l'ambiente in cui vive. E se il colloquio non avviene fallisce allora l'urbanistica e l'architettura e con questo l'occasione di dare agli uomini la garanzia di un interesse e di una partecipazione della società alla loro vita. (Michelucci, 1960 , p. 215)*

Anche l'antropologa e studiosa Jane Jacobs, pur partendo da un diverso punto di vista basato sui concetti di diversificazione, densità e dinamismo, mostra come la città, rilegando le attività della vita fuori dalla strada, non sia più in grado di accogliere in modo spontaneo e democratico la presenza dei bambini e i dei ragazzi come attori della società, rinunciando di fatto al suo ruolo educante.

> *L'idea stessa di eliminare per quanto è possibile le strade urbane, di degradare e minimizzare il ruolo sociale ed economico che esse hanno nella vita cittadina, è la più pericolosa e deleteria invenzione dell'urbanistica ortodossa (Jacobs, 2009, prima ed. 1961, pp. 54).*

Negli stessi anni l'architetto e urbanista Kevin Lynch porta avanti delle indagini sulla capacità dell'ambiente di influenzare le emozioni, i ricordi

e l'immaginario dell'infanzia e, insieme al collega Stephen Carr, fornisce un approfondimento sui processi di apprendimento maturati dai bambini nel contesto urbano, evidenziando il valore educativo della città. Gli autori affermano:

> *The best learning happens by surprise; it is very different from the normal process of deliberate education. By watching young children happening to learn, it is still possible to sense what learning might be. Surprising things happen in cities, although frequently their people, places, and events are predictable. The routine business of life demands some regularity and enforces it through selective attention to what supports our efforts. But often, when we have "nothing better to do," when we are waiting, in transit, on vacation, just hanging around-or even occasionally when we are busy with our tasks-cities surprise us. A particular scene-a place, the people in it, what they are up to-suddenly comes into focus. We see it as if for the first time. When a "new" scene is related to our interests, we may learn something. When it is compelling, we may enter it to change it by our actions or to join with others. At such times, we teach ourselves: The learning is integral with the experience, a by-product of some perception or activity engaging in itself. Most likely this informal learning will be relevant to our needs, to finding or making our place in the world. The occasions for such incidents can be dramatically increased by urban policy. Ideally, learning begins when we awake and ends when we go to sleep. If we are fortunate enough to learn how to learn from our experiences, education extends over a lifetime*[13] *(Carr & Lynch, 1968, p.1277)*

13 L'apprendimento migliore avviene di sorpresa; è molto diverso dal normale processo di educazione deliberata. Osservando i bambini piccoli che imparano per caso, è ancora possibile percepire cosa possa essere l'apprendimento. Nelle città accadono cose sorprendenti, anche se spesso le persone, i luoghi e gli eventi sono prevedibili. La routine della vita richiede una certa regolarità e la impone attraverso un'attenzione selettiva a ciò che supporta i nostri sforzi. Ma spesso, quando non abbiamo "niente di meglio da fare", quando stiamo aspettando, in transito, in vacanza, semplicemente gironzolando - o persino occasionalmente quando siamo occupati con i nostri compiti - le città ci sorprendono. Una scena particolare - un luogo, le persone che vi si trovano, ciò che stanno facendo - improvvisamente viene messa a fuoco. La vediamo come se fosse la prima volta. Quando una "nuova" scena è legata ai nostri interessi, possiamo imparare qualcosa. Quando è coinvolgente, possiamo entrarci per cambiarla con le nostre azioni o unirci agli altri. In questi momenti, impariamo da soli: l'apprendimento è integrato con l'esperienza, un sottoprodotto di qualche percezione o attività coinvolgente di per sé. Molto probabilmente questo apprendimento informale sarà rilevante per i nostri bisogni, per trovare o creare il nostro posto nel mondo. Le occasioni per tali incidenti possono essere drammaticamente aumentate dalle politiche urbane. Idealmente, l'apprendimento inizia quando ci svegliamo e termina quando andiamo a dormire. Se siamo abbastanza fortunati da apprendere come imparare dalle nostre esperienze, l'educazione si estende per tutta la vita. (Trad. ita a cura dell'autrice)

Questa visione sottolinea l'importanza di progettare spazi urbani che promuovano l'interazione e la scoperta, arricchendo così l'esperienza educativa dei bambini. Riprendendo le parole del noto filosofo Henri Lefebvre, secondo cui "il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individuazione nella socializzazione, all'habitat e all'abitare" (Lefebvre, 2014, p.129, prima ed. 1968) si riconosce e difende il diritto di bambini e ragazzi, e in generale di tutti, di crescere e formarsi nell'ambiente urbano.

Gli anni '70 e '80 sono caratterizzati da una forte spinta verso gli studi sull'infanzia come costruzione sociale complessa differenziata nello spazio e nel tempo. Si evidenzia il ruolo della città come enorme risorsa di apprendimento esperienziale, contesto che può fornire, come afferma lo studioso Edgar Gumpert "sistemi scolastici di fantastica ricchezza e varietà" (Gumpert, 1973 p.27). Grazie ai contributi pionieristici dell'architetto e urbanista inglese Colin Ward e dei *new childhood studies* del mondo anglosassone; si continua a riflettere sulla città come contesto di apprendimento a tutto tondo, ambiente fertile per accogliere quella che lo stesso Ward definisce "educazione incidentale", da cui il titolo del testo pubblicato postumo (Ward, 2018), dal carattere prettamente esperienziale e spesso giocoso, finalizzata alla formazione di cittadini consapevoli e alla progettazione di una città più giusta e inclusiva.

> *I don't want a Childhood City. I want a city where children live in the same world as I do. If we seek a shared city, rather than a city where unwanted patches are set aside to contain children and their activities, our priorities are not quite the same as those of the crusaders for the child. We have enormous expertise and a mountain of research on the appropriate provision of parks and play-scapes for use by children of different ages, but the ultimate truth is that children play anywhere and everywhere. Because some bit of the city is designated as a play space on a plan, there is no guarantee that it will be used as such, nor that other areas will not be*[14]*. (Ward, 1978 p.179)*[15]

14 "Non voglio una città dell'infanzia. Voglio una città in cui i bambini vivano nello stesso mondo in cui vivo io. Se cerchiamo una città condivisa, piuttosto che una città dove pezzi indesiderati sono destinati a contenere i bambini e le loro attività, le nostre priorità non sono esattamente le stesse di coloro che si battono per il bambino. Abbiamo un'enorme esperienza e una montagna di ricerche sulla fornitura adeguata di parchi e spazi di gioco per bambini di diverse età, ma la verità ultima è che i bambini giocano ovunque. Il fatto che una parte della città sia designata come area di gioco su un piano non garantisce che verrà usata come tale, né che altre aree non lo saranno". Trad. ita. a cura dell'autrice

Questa visione, fortemente sostenuta da Ward, che critica l'idea di rilegare l'infanzia in spazi specifici della città in favore di un ambiente urbano condiviso, è sostenuta anche dallo storico Philipe Aries, tra i primi ad introdurre il tema della relativizzazione storica del concetto di infanzia. Analizzando come la presenza dei bambini nelle città sia cambiata nel tempo Aries scrive:

> *Nel passato il bambino apparteneva in modo del tutto naturale allo spazio urbano, con o senza genitori. In un mondo di piccoli mestieri artigianali e di piccole avventure, era una figura consueta alla strada. Non c'era strada senza bambini, di tutte le età e di tutte le condizioni. In seguito a un lungo processo di privatizzazione lo ha tolto a poco dallo spazio urbano che smetteva quindi di essere uno spazio di vita intensa in cui il privato non si distingueva dal pubblico per diventare un luogo di passaggio, regolato dalle logiche trasparenti della circolazione e della sicurezza. (Aries, 1980, p.9).*

Tale approccio ha influenzato il dibattito sull'uso degli spazi pubblici come contesti educativi, portando a un'evoluzione concettuale che ha posto educazione e spazio pubblico al centro della riflessione urbanistica. A partire dalla messa in relazione di questi due concetti si è andata ampliando e strutturando nel tempo una corrente di pensiero che ha costituito le basi per la stesura della *Carta delle Città Educative*. Questo documento redatto in occasione del I Congresso Internazionale delle Città Educative svoltosi a Barcellona nel 1990, aggiornato a più riprese[16] (AICE,1990) e sottoscritto da varie realtà sia a livello nazionale che internazionale, raccoglie i principi di un'educazione che coinvolge tutta la città, in uno spirito di partecipazione attiva al processo formativo della collettività in cui il diritto al gioco rappresenta uno degli aspetti cardine di quella che viene definita "la città educante".

Un contributo importante nell'evoluzione del rapporto tra educazione e progettazione urbana in Italia è stata fornito negli stessi anni da Francesco Tonucci, pedagogista contemporaneo, con il progetto sviluppata all'interno del CNR "La città dei bambini", avviato per la prima volta nel Comune di Fano nel 1991 ed oggi largamente diffuso e sviluppato sia a

15 La versione originale del 1978 del testo cardine di Colin Ward "The Child in the city" contiene una preziosa documentazione fotografica di Ann Golzen e altri, sfortunatamente rimossa nella versione tradotta.

16 La Carta è stata aggiornata nel 1994 in occasione del III Congresso Internazionale (Bologna), nel 2004 per il IV Congresso (Genova) e infine nel 2020 (Barcellona) per i 30 anni dalla sua costituzione. L'ultima versione è accessibile al link: http://www.comune.torino.it/citedu/doc/it_carta.pdf (Ultimo accesso marzo 2023).

livello nazionale che internazionale, che invita a riflettere sull'importanza di assumere il bambino come parametro principale per la valutazione e la predisposizione delle politiche urbane verso un nuovo modello di città. Il progetto prevede il coinvolgimento delle amministrazioni così come degli educatori, dei genitori e degli stessi bambini, attraverso laboratori di progettazione partecipata, per rilanciare iniziative che mettano al centro il bambino, secondo la convinzione che una città fatta per i bambini è garanzia di una vita migliore per tutti (Baraldi et al., 1995; Tonucci, 1996; Tonucci, 2015).

Pochi anni dopo, nel '94 è stato realizzato a Bologna il I Congresso Nazionale dei bambini e dei ragazzi, che ha visto la partecipazione di oltre 300 delegati con un 'età compresa fra gli 8 e i 11 anni provenienti da ogni parte d'Italia e dall'estero. Il congresso, strutturato in tre giornate di lavoro, ha affrontato il tema di come modificare e progettare l'ambiente urbano in un'ottica maggiormente inclusiva, per poi concludersi con l'elaborazione di un documento, suddiviso per punti, che suggerisce ad amministratori pubblici e progettisti alcuni principi a cui attenersi nei nuovi interventi urbani (Balzani et al., 1995). Su questa linea, si posizionano i contributi dei ricercatori del Laboratorio per la Progettazione Ecologica degli Insediamenti dell'Università di Firenze (LAPEI), che dalla metà degli anni '90, si sono impegnati nel costruire percorsi stabili di coinvolgimento di bambini e ragazzi nelle pratiche di governo del territorio, elaborando teorie originali e metodi operativi basati su esperienze di progettazione partecipata e autocostruzione come strumenti di inclusione dei bambini nella trasformazione della città. Tra questi ricordiamo in particolare il lavoro di Giancarlo Paba, Mauro Giusti (Giusti, 2000) e Anna Lisa Pecoriello, promotori di un'ampia serie di sperimentazioni che includono, come nel caso de *La città bambina* (Paba, Pecoriello, 2006), la realizzazione di progetti partecipati con i più piccoli fuori e dentro le scuole. Negli stessi anni viene introdotto da Unicef il concetto di *Child-Friendly City* (CFC), come una risposta all'aumento dell'urbanizzazione e alla crescente necessità di garantire che i diritti dei bambini siano rispettati e promossi nelle aree urbane. Tale dicitura si formalizza in occasione della Conferenza delle Nazioni Unite per gli insediamenti umani (UN Habitat II)[17] che si tiene a Istanbul nel 1996, nella quale si afferma che il benessere dei bambini è uno degli indicatori più importanti

17 Report of the United Nations Conference on Human Settlements disponibile al link: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g96/025/00/pdf/g9602500.pdf?token=NIkMC9i2oiJWtPfOQR&fe=true (ultimo accesso febbraio 2023)

di un habitat sano, di una società democratica e di un'amministrazione locale efficiente[18]. Da allora, il concetto di città a misura di bambino trova sempre più adesioni e diffusione in tutto il mondo e vengono sviluppati un numero crescente di interventi a livello internazionale, focalizzati nel dare maggiore spazio all'esperienza dei bambini nella città e nei suoi spazi pubblici. Tra queste segnaliamo il rapporto pubblicato dal noto gruppo di progettazione Arup[19], *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods* (Arup, 2017), che illustra una panoramica di 40 casi studio globali, 14 tipologie di interventi e 15 azioni, rivolto a stakeholders e professionisti, evidenziando come le città possano essere riprogettate in ottica più inclusiva e resiliente.

Parallelamente, nel 2017, nasce il progetto *The City at Eye Level for Kids*[20] promosso dalla fondazione olandese *Bernard Van Leer*, che si costituisce come una piattaforma aperta (*open source*) di diffusione di iniziative focalizzate sulla creazione di spazi urbani a misura di bambino e che mette a disposizione numerosi materiali liberamente consultabili che raccolgono linee guida, casi studio e contributi interdisciplinari sul tema. Nello specifico si segnala il testo omologo *The City at Eye Level for Kids*[21] (Danenberg et al., 2018), evoluzione del precedente *The City at Eye Level: Lessons for street plinths*[22] (Karssenberg et al., 2016), strutturato come una collezione di buone pratiche, che esplora come gli spazi pubblici urbani possano essere progettati per soddisfare le esigenze dei bambini e delle loro famiglie illustrando una grande varietà di approcci e metodi al fine di contribuire a colmare il divario tra conoscenza teorica e pratica. Un elemento degno di nota di questo lavoro è l'iniziativa Urban95 (Vincelot, 2019) che propone un'idea semplice ma potente, incoraggiando i progettisti a chiedersi come la città appare e funziona dall'altezza di 95 cm, punto di vista media di un bambino di circa tre anni. L'introduzione di questa prospettiva ispira soluzioni che migliorano non solo l'esperienza

18 Qualche anno dopo, nel settembre del 2000, viene istituito il Segretariato per le Città a Misura di Bambino all'interno delle Nazioni Unite, figura che favorisce la collaborazione tra enti governativi, organizzazioni non governative e comunità locali per migliorare la qualità della vita urbana dei più piccoli.

19 https://www.arup.com/insights/cities-alive-designing-for-urban-childhoods/ (Ultimo accesso gennaio 2023)

20 https://thecityateyelevel.com/ (Ultimo accesso marzo 2023)

21 https://vanleerfoundation.org/publications-reports/the-city-at-eye-level-for-kids/ (Ultimo accesso marzo 2023

22 https://thecityateyelevel.com/app/uploads/2018/06/eBook_The.City_.at_.Eye_.Level_English.pdf (ultimo accesso marzo 2023)

urbana dei più piccoli, ma la qualità dello spazio pubblico nel suo complesso. Anche Unicef si inserisce in questo filone di iniziative e nel 2018 pubblica un vero e proprio manuale *Child Friendly Cities and Communities Handbook* (Unicef, 2018) disponibile in molte lingue e scaricabile gratuitamente, che oltre a riassumere le pratiche, le sfide comuni e le lezioni apprese nel tempo, offre una guida completa su come sviluppare una CFC, città a misura di bambino, che viene qui così definita:

> *Una Città amica dei bambini e degli adolescenti è un centro urbano, una comunità o un qualsiasi sistema di governo locale impegnato a realizzare i diritti dei minorenni sanciti nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. È una città o una comunità in cui le opinioni, i bisogni, le priorità e i diritti di tutti i bambini e adolescenti, sono parte integrante delle politiche, dei programmi e delle decisioni pubbliche. Un luogo che accetta, accoglie e valorizza le differenze e le diversità, caratterizzato da inclusione, partecipazione e collaborazione. Una Città amica dei bambini e degli adolescenti è dunque una città adatta a tutti (Unicef, 2018 p. 2).*

Con l'adesione al programma Unicef, basato su un approccio *Child rights based* e strutturato sulla base di nove passi[23] illustrati nel documento citato, un Comune si impegna a elaborare, attraverso un coordinamento tra tutti gli assessorati, una strategia d'azione completa sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, e ottiene così un accreditamento come "Città amica dei bambini e degli adolescenti". Tale riconoscimento attesta un impegno a lungo termine e in continua evoluzione, di un'amministrazione che dimostra di riconoscere il valore di sviluppare politiche e azioni volte a diffondere una diffusa cultura di promozione e tutela dei diritti dei minorenni.

> *Un comune che decide di aderire al Programma Città amiche decide di avviare un processo di sviluppo e implementazione che non riguarda singoli progetti per bambini e ragazzi, ma un generale cambiamento nella comprensione e attuazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a tutti i livelli dell'amministrazione (Unicef, 2018, p.3).*

23 1) la partecipazione dei bambini e degli adolescenti; 2) un quadro legislativo amico dei bambini e degli adolescenti; 3) una strategia per i diritti dell'infanzia in città; 4) un meccanismo di coordinamento per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; 5) una valutazione dell'impatto delle politiche sull'infanzia e l'adolescenza; 6) un bilancio dedicato all'infanzia; 7) un regolare rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in città; 8) la diffusione della conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; 9) un meccanismo/istituzione indipendente per promuovere i diritti dell'infanzia.

Successivamente la stessa Unicef, nel 2020, in linea con l'iniziativa più ampia delle "Città Amiche dei Bambini" sopra descritta, pubblica il documento *Child-friendly cities: Sustainable urban development through the eyes of children*[24] (Unicef, 2020) nel quale pone un forte accento sulla sostenibilità, esplorando come le politiche a misura di bambino possano contribuire a creare città non solo inclusive e sicure ma anche sostenibili dal punto di vista ambientale. Questa attenzione fa parte di un impegno più ampio per allineare le strategie di pianificazione con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) delle Nazione Unite, in particolare l'SDG 11[25], promuovendo politiche urbane che considerano i bambini come una parte integrante della comunità urbana, al fine di creare città più partecipare anche più resilienti e sostenibili.

Come abbiamo osservato negli ultimi decenni vari accordi internazionali e nazionali hanno stabilito il benessere dell'infanzia come indicatore di un ambiente sano, democratico e con una buona governance, problematizzando sempre più la presenza di bambini e bambine nello spazio pubblico. Tuttavia, nonostante i progressi compiuti, i bisogni dei più piccoli non sono ancora pienamente assorbiti dalla pianificazione e conseguentemente dalla città. In generale, le esigenze dei bambini sono identificate quasi esclusivamente con le aree gioco e gli spazi verdi, senza considerare una serie di altri aspetti rilevanti per l'esperienza urbana e che condizionano fortemente il rapporto con l'ambiente, pensiamo ad esempio alla mobilità quotidiana, all'autonomia di movimento, all'accessibilità e all'uso degli spazi pubblici (Loebach et al., 2020).

Nonostante la vasta letteratura a riguardo e il corposo materiale liberamente accessibile in grado di orientare i progetti, si evidenzia la mancanza di una certa sensibilità rispetto al tema sollevato nella pratica urbanistica, in cui strategie e azioni di inclusione dei bambini e dei ragazzi nei processi decisionali sembrano ancora rappresentare delle eccezioni spesso legate alla volontà e alla sensibilità del capitale umano coinvolto. Da qui la necessità di indagare in profondità quali siano gli elementi strutturali, di origine culturale, che limitano l'affermarsi di un pensiero bambino e adolescente nei processi di progettazione dello spazio urbano e sulle possibili risposte della pianificazione perché, abbracciando

24 Trad. ita: Città a misura di bambino: sviluppo urbano sostenibile attraverso gli occhi dei bambini

25 Questo obiettivo si concentra su rendere le città inclusive, sicure, resilienti e sostenibili, e sottolinea l'importanza di coinvolgere diversi stakeholder, inclusi i bambini, nel processo decisionale.

questa visione, sia capace di mettersi dalla parte dei più fragili favorendo l'affermarsi di una città più giusta e inclusiva. Riprendendo le parole di Tonucci, Renzi e Prisco:

> *Ciascuno dovrebbe comunque scegliere il punto di vista da privilegiare, la parte con cui prioritariamente stare, con i bambini o con gli adulti, ricordando che se stiamo con gli adulti stiamo certamente contro i bambini, ma se stiamo con i bambini non stiamo contro gli adulti" (Tonucci, Renzi, Prisco, 2014, p.108).*

Si propone dunque di contribuire in questa direzione attraverso l'analisi di affondi tematici e casi studio che affrontano il tema della città a misura di bambino (vedi cap. 4), con l'obiettivo di individuare metodi e linee di indirizzo capaci di integrare le esigenze dei più giovani nel disegno della città e di incoraggiarne la partecipazione attiva.

1.5 La città partecipata: il coinvolgimento attivo dei bambini nel progetto urbano

> *We may be unnecessarily sabotaging our present, and our children's future, by being blind to the inconsistencies and irrationalities of adult-child interaction in family and community in this century. Mass media programmes about the right to a happy and secure childhood and to a happy and secure retirement cannot substitute for the actual experience of frank and honest confrontation between generations when perceptions, needs and interests differ, in a context of mutual acceptance of responsibility for each other. Neither can special feeding, health and education programmes undertaken for children substitute for joint community projects carried out by adults and children together, in which capacities of the young to contribute to the welfare of all receives full recognition*[26] *(Boulding E., 1979, p. 89.)*

26 Potremmo sabotare inutilmente il nostro presente e il futuro dei nostri figli, rimanendo ciechi di fronte alle incongruenze e irrazionalità delle interazioni tra adulti e bambini all'interno della famiglia e della comunità in questo secolo. I programmi dei mass media sul diritto a un'infanzia felice e sicura, e a una vecchiaia felice e sicura, non possono sostituire l'esperienza reale di un confronto franco e onesto tra le generazioni quando le percezioni, i bisogni e gli interessi differiscono, in un contesto di reciproca accettazione della responsabilità l'uno per l'altro. Allo stesso modo, programmi speciali di alimentazione, salute e istruzione per i bambini non possono sostituire progetti comunitari congiunti svolti da adulti e bambini insieme, in cui le capacità dei giovani di contribuire al benessere collettivo siano pienamente riconosciute (trad. ita a cura dell'autrice).

La partecipazione rappresenta il mezzo attraverso il quale si costruiscono processi democratici e costituisce uno strumento efficace per valutare l'autenticità della democrazia stessa (Bobbio, 1996; De Carlo, 2013; Sclavi, 2014). Per questo motivo è molto importante promuovere e incrementare progressivamente la possibilità per bambini e ragazzi di avere occasioni di partecipare attivamente al progetto della città (Hart, 1997; Maggioni & Baraldi, 1997) investendo in un processo di educazione alla cittadinanza che parte dall'insegnamento dell'educazione civica.

La questione affonda le sue radici nell'Assemblea costituente del 1947, quando viene votato all'unanimità un emendamento presentato da Aldo Moro, figura di spicco non solo nel panorama politico italiano ma anche nell'ambito dell'educazione, nel quale si richiede che la nuova Carta Costituzionale trovi un posto di rilievo nei programmi didattici di tutte le scuole. L'idea di fondo è quella di rendere le giovani generazioni consapevoli delle conquiste morali e sociali su cui si fonda la storia italiana dando loro strumenti per la partecipazione alla vita comunitaria. In continuità con questo pensiero ricordiamo la frase "A scuola si entra bambini, si esce cittadini" di Piero Calamandrei, parte di un suo famoso discorso noto come "Discorso sulla Scuola", pronunciato il 26 gennaio 1950 durante un convegno a Roma, organizzato dall'Associazione a difesa della scuola nazionale (Calamandrei, 1950). In esso, Calamandrei sottolinea il ruolo fondamentale della scuola pubblica nella formazione dei cittadini e nella difesa della democrazia. Nel 1958[27], dieci anni dopo, ancora Aldo Moro, allora Ministro dell'Istruzione sotto il secondo governo Fanfani, vara il decreto "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e nelle scuole d'istruzione secondaria e artistica[28]" con il quale l'educazione civica diventa materia obbligatoria nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. L'importa di questa innovazione è ben riassunta nelle parole di Mario Lodi che nel suo noto testo del 1972 *C'è speranza se questo accade al Vho afferma* (Lodi, 1972)*:*

> *Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando, cioè, il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita (Lodi, 1972, pp.5-6).*

27 D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958

28 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg

Successivamente, con il decreto ministeriale del 1979 viene descritta come: "specifica materia d'insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi avente come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile"[29], e nel 1985 compare nella didattica delle scuole elementari (Ferro Allodola, 2021; Palmieri, 2023). Soltanto pochi anni dopo, nel 1989, si comincia a parlare del diritto dei bambini alla partecipazione, con la stesura della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza[30] (CRC), ratificata dall'Italia nel 1991. La CRC segna un punto di svolta nella storia, riconoscendo a livello mondiale che i bambini non sono solo soggetti da proteggere ma anche detentori di diritti civili e politici. Uno dei tre grandi ambiti di cui si compone la CRC[31] è proprio la partecipazione, riconoscendo la capacità del bambino di prendere decisioni e partecipare alla società (Flowers, 2007; Simonetti, 2022). Si insiste sul superamento della visione introdotta dallo psicologo Jean Piaget del bambino come "defective from the adult" (James et al., 2002, p. 6) per tornare a parlare di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, come cittadini competenti (Juul, 2019), perché la loro partecipazione assuma un ruolo sempre più attivo all'interno dello spazio urbano. L'intenzione è quella di andare oltre la pratica che la studiosa e filosofa Donna Haraway chiama "del ventriloquo", presupponendo un "parlare sempre al posto di", che può portare alla perdita di parola dei soggetti più deboli, in questo caso i bambini (Haraway, 1991).

Qualche anno dopo in Italia viene redatta la L.287/1997, la così detta legge Turco, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, nella quale si identifica, come interessante elemento di innovazione, un atteggiamento volto al coinvolgimento attivo del

29 D.M 9 febbraio 1979. https://www.inapp.gov.it/strumenti-normativa/norme-statali/decreto-ministeriale-9-febbraio-1979/

30 La CRC con i termini "Infanzia e Adolescenza" si riferisce a quei soggetti che l'ordinamento italiano definisce "minori" ovvero al di sotto dei 18 anni di età. La questione della partecipazione, infatti, seppur siano stati fatti passi avanti importanti sul tema dei diritti dei bambini, costituisce un campo non affrontato e esplicitato prima né dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) né dalla Dichiarazione sui Diritti dei Bambini (1959).

31 Composta da 54 articoli, la Convenzione affronta tre ambiti generali, anche noti come le tre P: protezione, provvedimenti, partecipazione. In particolare, l'articolo 12 della CRC sottolinea il diritto del bambino di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che lo riguardano e di essere ascoltato in tutti i contesti decisionali che lo coinvolgono. L'articolo 13 della CRC riconosce inoltre il diritto del bambino alla libertà di espressione e di ricevere e diffondere informazioni di tutti i tipi, purché siano conformi alla legge e ai diritti altrui. In sostanza, la CRC sottolinea che i bambini e gli adolescenti devono essere considerati come soggetti attivi e coinvolti nei processi decisionali che li riguardano direttamente o indirettamente.

bambino: “per una volta, si riconoscono spazi ufficiali perché l’oggetto della politica diventi il soggetto” (Poli, 2006, p.24; Comitato sui diritti dell’infanzia, 2009).

La L.287 presenta una struttura concettualmente ispirata alla CRC in particolare sia per la nuova idea di infanzia di cui si fa portatrice, che per i concetti di “comunità civile” e “territorio”, come dimensione locale nella quale si realizzano i diritti dei bambini, che qui assumono grande rilievo. Si insiste, cioè, sulla necessità di lavorare con i bambini e non per i bambini, non utenti finali ma soggetti a pieno titolo, cittadini di oggi, con i quali dialogare e dai quali imparare. Viene inoltre specificata una distinzione tra le disposizioni relative alla partecipazione tra infanzia e adolescenza secondo un’ottica di promozione dell’autonomia e formazione alla cittadinanza attraverso un processo di crescita democratica (Baraldi et al, 2003).

La competenza alla partecipazione, infatti, è il risultato di una maturazione lenta che sarebbe necessario riconoscere e incoraggiare nelle varie fasi della formazione, si acquisisce gradualmente attraverso la pratica e il principio che anima questo processo è la motivazione e il senso di appartenenza (Matthews & Limb, 1999; Moro, 2004). Incentivare attivamente la partecipazione dei giovani non solo favorisce la loro crescita e sviluppo individuale, ma rafforza la struttura stessa della democrazia, garantendo una rappresentazione più inclusiva e rappresentativa delle diverse prospettive all’interno della società (Lansdown, 2001; Baker, 2017; Lotta, 2017; Schilleci, 2020). Come ben sintetizzato nelle parole dell’antropologo inglese Tim Ingold:

> *L’educazione si trova innanzitutto nella pratica partecipativa; non la si trova in quelle situazioni in cui persone e oggetti assenti vengono rappresentati simbolicamente, ma in quelle in cui vengono resi presenti e in cui soprattutto sono responsabili gli uni nei confronti degli altri, nella corrispondenza della vita sociale (Ingold, 2019, p. 63)*

In questo contesto sono stati elaborati nel tempo vari strumenti per valutare l’effettivo coinvolgimento dei bambini e dei giovani nei processi decisionali, analizzandone così l’efficacia. Una prima elaborazione è la scala della partecipazione proposta da Roger Hart nel 1992 che reinterpreta quella ideata da Sherry Arnstein nel 1969 direzionandola verso bambini e adolescenti in diversi contesti geografici e culturali e articolata secondo nove livelli che vanno dalla partecipazione passiva alla partecipazione attiva e autogestione (Hart, 1992a).

Successivamente Harry Shein nel 2001 sviluppa un modello di *Pathways to Participation* (Shein, 2001), che si ispira e integra il modello del Hart distinguendo 5 livelli di partecipazione ai quali corrispondono vari gradi di impegno per l'empowerment. Mark Francis e Ray Lorenzo danno il loro contributo proponendo di leggere l'evoluzione delle pratiche di progettazione partecipata con i bambini attraverso l'identificazione di sette "domini" (*realms*) della partecipazione (Francis & Lorenzo, 2002). Ciascun dominio presenta caratteristiche specifiche: 1) *romantico* (*children as planners*), in cui i bambini pianificano il proprio futuro senza un apporto significativo da parte degli adulti; 2) *advocacy* (*planners for children*), in cui esperti progettisti mettono a disposizione le loro competenze per sviluppare progetti per i bambini; 3) *needs* (*le scienze sociali per i bambini*), in cui i tecnici analizzano i bisogni dei bambini per orientare i progetti in base ai risultati delle loro analisi; 4) *learning* (*i bambini come apprendisti*), in cui i progetti vengono sviluppati attraverso esperienze di educazione ambientale guidate dagli adulti; 5) *rights* (*i bambini come cittadini*), dove i bambini sono considerati titolari di diritti e possono influenzare i processi decisionali e il governo della città; 6) *istituzionalizzazione* (*children as adults*), in cui il contributo dei bambini alla pianificazione è inserito in vincoli e limiti istituzionali. Ogni dominio viene inoltre categorizzato attraverso un sistema di parametri che definiscono: l'approccio, la teoria, gli obiettivi, il pubblico, gli attori chiave, i progressi sia nella ricerca sia nella progettazione, le limitazioni e lo stato di avanzamento di ciascun modello (Paba & Perrone, 2004).

Nel 2007, Laura Lundy concettualizza il diritto dei bambini alla partecipazione al processo decisionale sulla base dell'articolo 12 della CRC (Lundy, 2007) definendo quattro elementi correlati al diritto di essere ascoltati: spazio, voce, pubblico, influenza. Nello specifico: s*pazio*, implica offrire ai bambini l'opportunità di esprimere le proprie opinioni; *voce*, ovvero facilitare il modo in cui i bambini possono esprimersi; *pubblico*, ossia garantire che le opinioni dei bambini vengano ascoltate; e *influenza*, che comporta agire in modo coerente con le opinioni espresse dai bambini. Lundy sottolinea la necessità di evitare forme di partecipazione simbolica, promuovendo dialoghi autentici tra bambini e adulti, incoraggiati dai decisori e dalle autorità.

Questi strumenti rappresentano tentativi significativi per comprendere e promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti come *decision-makers,* riconoscendo il loro diritto di essere coinvolti nelle questioni che li riguardano direttamente o indirettamente (Freeman, 2007;

De Visscher & Bouverne De Bie, 2008). Lo sforzo di classificare e in qualche modo definire la qualità della partecipazione da una parte funge da linea guida per la valutazione dell'operato, dall'altra ci invita ad applicare, modificare e plasmare i vari metodi propri della partecipazione cittadina perché siano accessibili a tutte le fasce di età. Mentre la normativa stabilisce quali siano le finalità da perseguire, senza specificare quale contenuto o metodo debbano assumere in concreto le azioni in favore dei minori, le varie scale della partecipazione dei bambini e degli adolescenti provano a tradurre tali indicazioni in elementi tangibili e valutabili.

Parallelamente e in modo sinergico a queste elaborazioni teoriche, sono stati sviluppati negli anni numerosi manuali che traducono in pratiche concrete il coinvolgimento dei più piccoli nei processi di progettazione urbana. Uno dei primi contributi fondamentali in questo senso è dato da Francesco Tonucci con il suo testo cardine *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città* (Tonucci, 1996), nel quale promuove l'idea che il coinvolgimento dei bambini non sia solo un atto simbolico, ma un diritto che arricchisce la pianificazione urbana, trasformando le città in ambienti migliori per tutti.

> *Possiamo essere certi che, se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, la sentiranno loro, sia oggi, da bambini, sia domani, da adulti, come "casa propria", un luogo da curare e proteggere, proprio come facciamo con le nostre case. Aprire ai bambini l'esperienza della progettazione non significa solo garantire che le loro idee e contributi vengano ascoltati; significa anche impegnarsi in nuove scelte, apportando modifiche profonde alle consuetudini di un'amministrazione (Tonucci, 1996, p.45).*

Pochi anni dopo in *Planning with children for better communities: the challenge to professionals* (Freeman et al. 1999) si propongono linee guida per creare spazi urbani inclusivi e sicuri per i bambini, promuovendone il coinvolgimento come cittadini a pieno titolo. Sulla stessa linea David Driskell, con *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation* (Driskell, 2002), offre strumenti pratici per integrare la voce dei bambini nella progettazione urbana, sostenendo che un coinvolgimento inclusivo e rappresentativo favorisce la costruzione di città più sostenibili e giuste. Qualche anno più tardi, Giancarlo Paba e Annalisa Pecoriello con il testo-manifesto *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole* (Paba & Pecoriello, 2006), presentano una raccolta di sperimentazioni pratiche che hanno visto i bambini coinvolti nei

processi di trasformazione urbana, valorizzando il gioco e l'interazione con l'ambiente come strumenti educativi e creativi. Più recentemente, il *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (Belingardi et al., 2018), ha consolidato queste prospettive, proponendo metodologie innovative per coinvolgere attivamente i bambini nei progetti urbani considerati non solo beneficiari ma co-creatori dello spazio pubblico.

Questi testi costituiscono dei riferimenti operativi per guidare i processi partecipativi che coinvolgono i bambini e i ragazzi, invitando a considerare alcuni fattori chiave che ne garantiscano l'affidabilità e l'autenticità. Emerge l'importanza di creare ambienti liberi da stereotipi e pressioni, dove i giovani possano esprimere preferenze autentiche e dove le asimmetrie di potere siano ridotte al minimo per permettere un dialogo aperto e genuino. Infatti, quando interrogati su cosa vorrebbero progettare nella città, i bambini potrebbero sentirsi influenzati a rispondere non in base ai loro veri desideri, ma a ciò che credono sia la risposta "giusta"; è quindi importante creare un ambiente in cui si sentano liberi di esprimersi senza timore di giudizio o pressione esterna (Tonucci et al., 2015; Moretti & Petrucci, 2020).

In questo senso, la scuola si configura come un contesto privilegiato per ospitare laboratori di progettazione partecipata, un terreno fertile per offrire ai bambini un'esperienza autentica e trasformativa degli spazi che vivono quotidianamente, arricchita da un profondo valore educativo. Attraverso attività di esplorazione e manipolazione, piccoli cantieri di autocostruzione e interventi per la trasformazione ecologica di cortili scolastici e spazi pubblici di prossimità, i bambini sperimentano in prima persona il significato educativo del prendersi cura dello spazio condiviso (Paba & Pecoriello, 2006).

> *Nella fase della crescita, è importante il gioco come attività creativa e trasformativa. Sentire che le cose possono essere modificate, sviluppare la capacità manuale, utilizzare materiali e avere la possibilità di contatto diretto con aria, acqua, terra e fuoco, ricostruendo un universo simbolico e condiviso dello spazio pubblico, sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere." (Paba & Pecoriello, 2006, p.68)*

La scuola diventa così un laboratorio attivo, dove apprendimento e partecipazione si intrecciano nella costruzione e trasformazione della città. L'obiettivo ultimo di tali iniziative è sviluppare strategie concrete per consentire ai bambini di riappropriarsi dello spazio urbano, rendendoli consapevoli del loro potenziale come protagonisti del cambiamento.

Questo processo contribuisce non solo a sensibilizzarli sull'importanza del bene comune, ma anche a formare cittadini responsabili e attivi, capaci di abitare i territori con un rinnovato senso di appartenenza e cura.

1.6 La città percorsa: il cammino come pratica educativa

> *Immaginiamo di fare una passeggiata in città con un bambino di meno di sei anni. Durante questa passeggiata – reale o immaginaria, esperienza vissuta o ricordo – si nota un continuo contrasto tra l'adulto e il bambino. La madre o il padre stringe la piccola mano e guida verso una meta, seguendo un percorso lineare; il bambino, invece, si ferma, vorrebbe tornare indietro, si perde in divagazioni. La sua attenzione non è concentrata su un obiettivo finale, ma su una serie di oggetti e spazi che gli appaiono come nuove occasioni (Baldeschi, 1995, p.6)*

Il camminare è una delle pratiche più antiche e universali dell'umanità, radicata nella nostra storia fin dagli inizi della civilizzazione, ha sempre avuto una dimensione esplorativa e conoscitiva, permettendo all'uomo di interagire con il proprio ambiente in modo diretto e profondo, in coerenza con la sua natura di essere spaziale (Soja, 2010). La letteratura scientifica e le numerose sperimentazioni sul campo, sia in ambito urbanistico che artistico, che antropologico, evidenziano come questa pratica sia stata utilizzata per comprendere meglio la relazione tra corpo e spazio, stabilire un legame più stretto con l'ambiente e comprenderne la molteplicità di aspetti.

L'esigenza di camminare all'interno dei contesti urbani per coglierne le caratteristiche fondamentali è ben espressa dalla nota affermazione di Bernardo Secchi "l'urbanistica si fa con i piedi", che sottolinea la necessità di analizzare e conoscere i territori attraverso la sperimentazione diretta. Questo scegliere un ritmo lento, è un gesto che autori come Erling Kagge e Paola Sabbion definiscono provocatoriamente sovversivo e rivoluzionario (Kagge, 2018; Sabbion, 2020), che si contrappone al ritmo frenetico delle città contemporanee, in favore di un processo di attivazione dei sensi, riconnessione con il proprio corpo e riscoperta del senso di meraviglia e stupore. Camminare diventa un atto di ribellione contro la velocità della vita quotidiana, invitando a un'esperienza più consapevole e intensa di ciò che ci circonda. Attraverso la lentezza, si apre la possibilità di un dialogo più profondo con la città, riscoprendo l'importanza

delle interazioni quotidiane che costruiscono il tessuto dell'esperienza urbana. In questo modo, camminare, percorrere un territorio, entrarci dentro con il proprio corpo, aiuta a conoscerlo e allo stesso tempo aiuta a conoscere sé stessi (Solnit, 2018) e a entrare in relazione con gli altri, rafforzando la coscienza identitaria e di appartenenza ai luoghi (Matless, 2000).

Dal modo in cui le persone si relazionano come esseri spaziali, creando un legame solido con il territorio, emerge che l'interazione è la sostanza della città (Michelucci,1953) e che la pratica del camminare svolge un ruolo fondamentale nella risignificazione dei luoghi e nel rafforzamento del senso di comunità. Attraverso il camminare, si innescano una serie di gesti, azioni e interazioni, che portano alla riscoperta e valorizzazione dei luoghi, contribuendo alla creazione di un'identità collettiva.

In coerenza con queste premesse, sono nate nella contemporaneità molte iniziative che promuovono il camminare come pratica educativa di conoscenza della città veicolo di costruzione e rafforzamento del tessuto sociale. Tra queste, particolarmente rilevante risulta il movimento dei Janes' walks, nato nel 2006 a Toronto ispirato al pensiero di Jane Jacobs (Jacobs, 2009, prima ed. 1961), che realizza conversazioni itineranti guidate da cittadini attraverso i quartieri e che guarda al camminare come mezzo che facilita l'interazione sociale, la scoperta culturale e l'azione collettiva (Manuele, 2021). Un'altra iniziativa significativa è quella promossa da Stalker/Osservatorio Nomade, collettivo di artisti e architetti fondato a Roma nel 1995, che definisce il camminare una pratica estetica, enfatizzando la dimensione del perdersi come strumento di conoscenza, trasformazione e relazione spaziale secondo la logica del "chi perde tempo guadagna spazio" (Careri, 2006). Una ulteriore chiave interpretativa viene fornita dal Laboratorio del cammino (Ldc), rete interuniversitaria di ricercatori nata nel 2017, che coinvolge ad oggi 13 università italiane e una serie di associazioni e gruppi locali. Il Ldc, propone l'uso del cammino come strumento pedagogico e educativo ponendosi l'obiettivo di esplorare il contributo esperienziale e corporeo di questa pratica nell'insegnamento dell'urbanistica a livello universitario in Italia (Lazzarini, 2020).

A queste esperienze strutturate intorno a reti o associazioni, fanno cornice moltissime sperimentazioni puntuali che vedono nel camminare un valore pedagogico e educativo finalizzate alla conoscenza dei contesti quotidiani, ma anche all'attivazione della capacità di immaginare e ripensare lo spazio urbano da parte di giovani adulti, ragazzi e bambini.

Tra queste segnaliamo le passeggiate di quartiere proposte all'interno di alcuni corsi di studio universitari[32] attivati presso l'Università di Palermo che vedono il coinvolgimento di studenti e docenti, amministratori, bambini e insegnati delle scuole, allargando la partecipazione alla comunità (Picone & Schilleci, 2020; Schilleci, 2020).

Proporre la pratica del camminare con un'attenzione particolare alle giovani generazioni permette loro di sviluppare, attraverso un approccio multisensoriale, una consapevolezza del territorio che supera l'astrazione teorica, stimolando il senso di curiosità e la capacità di osservazione. Attraverso il movimento lento, i bambini e ragazzi imparano a costruire una mappa mentale degli spazi che attraversano, a riconoscere elementi del paesaggio urbano e naturale, e a interpretare il contesto in cui vivono. Questa modalità educativa favorisce anche lo sviluppo di una coscienza ecologica, poiché permette di sperimentare in prima persona l'ambiente aiutando a comprendere l'importanza di prendersene cura. Camminare diventa, quindi, un'occasione per apprendere concetti legati alla sostenibilità, alla biodiversità e alla storia locale, ma anche per rafforzare i legami sociali e comunitari. L'interazione durante le passeggiate facilita la condivisione di esperienze, l'apprendimento cooperativo e il consolidamento del senso di appartenenza al gruppo e ai luoghi del quotidiano. Attraverso il camminare, si apre uno spazio educativo nel quale bambini e ragazzi possono esercitare la propria autonomia e sviluppare il senso critico, osservando gli effetti del loro agire e sperimentando l'importanza di una relazione equilibrata tra l'uomo e l'ambiente. Questa pratica offre un'alternativa educativa significativa, capace di formare nuove generazioni più consapevoli, attente e attivamente impegnate nella cura del proprio territorio.

In questa cornice si colloca un interessante progetto educativo Strade Maestre[33], nato nel 2019 e rivolto agli studenti delle scuole superiori, che propone di seguire un anno scolastico in cammino. L'idea, sviluppata da Marcello Paolocci e Marco Saverio Loperfido con Niccolò Gori Sassoli, vede i ragazzi accompagnati da Guide Ambientali Escursionistiche che svolgono anche il ruolo di insegnanti, impegnati in un percorso a piedi di

32 Si tratta delle attività didattiche programmate presso i Corsi di Studio, triennali e magistrali, in Urbanistica e Scienza della Città e in Pianificazione Territoriale Urbanistica e Ambientale dell'Università degli Studi di Palermo. Nello specifico si fa riferimento ai corsi di Laboratorio di Analisi della città e del territorio, Geografia urbana, Laboratorio di Pianificazione I e Laboratorio di Geografia sociale e pratiche partecipative.

33 https://www.strademaestre.org/

oltre mille chilometri attraverso la penisola, alternando giornate di cammino a periodi residenziali, promuovendo l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. L'obiettivo è promuovere competenze trasversali e consapevolezza, intrecciando conoscenza, interazione sociale e scoperta del territorio.

Il camminare, quindi, emerge non solo come pratica educativa, ma anche come potente strumento di rigenerazione urbana e sociale. La città si trasforma in un laboratorio a cielo aperto, in cui le persone, soprattutto le giovani generazioni, hanno la possibilità di vivere esperienze formative che promuovono il rispetto per l'ambiente e una maggiore consapevolezza delle dinamiche sociali. La città camminata rappresenta un'importante pratica di educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, ponendo le basi per la costruzione di comunità più coese e consapevoli. Attraverso iniziative che promuovono il cammino come strumento di conoscenza, si favorisce una visione più inclusiva della città, capace di valorizzare la dimensione relazionale e dialogica dei suoi spazi. In questo contesto, il camminare diventa un atto politico e culturale che permette di riappropriarsi del territorio, riorientando la percezione collettiva degli spazi urbani e contribuendo a ridefinire le dinamiche di interazione e appartenenza. Le esperienze descritte aprono la riflessione su come il cammino possa diventare un mezzo di trasformazione individuale e sociale, in grado di rispondere alle sfide della complessità urbana contemporanea.

Bibliografia 1

1 AICE Associazione Internazionale delle Città Educative. (2020). *Carta delle città educative* (Prima ed. 1990). AICE Edizioni. Recuperato da http://www.comune.torino.it/citedu/doc/it_carta.pdf (Ultimo accesso: marzo 2024).

2 Alaimo, A., Aru, S., Donadelli, G., & Nebbia, F. (Eds.). (2015). *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica.* FrancoAngeli.

3 Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A pattern language: Towns, buildings, construction.* Oxford University Press.

4 Allen, A. (2018). *La fine del progresso: Decolonizzare le basi normative della teoria critica.* DeriveApprodi.

5 Ammendola, J., Masiani, B., & Saavedra, C. (2022). Experimental co-design with a ludic urban community. The safeguard of the identity of Vale do Anhangabaù as a skateboarding spot. In *International Conference on Urban Planning and Architectural Design for Sustainable Development* (pp. 161-172). Springer. doi 10.1007/978-3-031-47794-2_14.

6 Anger, F. (2017). *Skateboard urbanism. An exploration of skateboarding as an integrated part of public space* (Master's thesis).

7 Ariès, P. (1980). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna.* Laterza. (Edizione originale 1977).

8 Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana.* Bompiani. (Edizione originale 1958: *The human condition*, University of Chicago Press).

9 Arup. (2017). *Cities alive: Designing for urban childhoods.* Arup Group.

10 Baker, C. (2017). Come garantire una vera partecipazione dei bambini e degli adolescenti? In E. Toffano Martini & P. De Stefani (Eds.), *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Carocci.

11 Baldeschi, P. (1995). La città dei bambini è la città di tutti. *Paesaggio Urbano, 2*, 6.

12 Balzani, M., Corzani, G., & Vescovo, F. (Eds.). (1995). *La città e il bambino. Paesaggio Urbano, 3*.

13 Baraldi, C., & Maggioni, C. (Eds.). (2000). *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del laboratorio di Fano.* Donzelli Editore.

14 Baraldi, C., Maggioni, G., & Mittica, P. (Eds.). (2003). *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti.* Donzelli Editore.

15 Bavington, N. (2011). From obstacle to opportunity: Parkour, leisure, and the reinterpretation of constraints. *Annals of Leisure Research, 10*(3-4), 391-412. doi 10.1080/11745398.2007.9686773.

16 Belingardi, C., Morachimo, L., & Prisco, A. (Eds.). (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine.* Zeroseiup.

17 Bion, W. R. (1990). *Apprendere dall'esperienza.* Armando.

18 Bobbio, L. (1996). *La democrazia non abita a Gordio: Studio sui processi decisionali politico-amministrativi* (Vol. 6). FrancoAngeli.

19 Boulding, E. (1979). *Children's rights and the wheel of life.* New Brunswick, NJ, USA.

20 Bozzo, L. (1995). Il gioco e la città. *Paesaggio Urbano, 2*, 30-33.

21 Bruner, J. S. (2016). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale* (A. M. Donini, Trad.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990 come *Acts of Meaning*).

22 Bruner, S., & Olson, D. R. (1982). Apprendimento per esperienza diretta e apprendimento per esperienza mediata. In F. Dera (a cura di), *Pedagogia strutturale*. Paravia.

23 Burkhalter, G. (2023). *The Playground Project.* Park Books. (1ª ed. JRP, 2016).

24 Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine* (Titolo originale: *Les jeux et les hommes. Le masque et la vertige*, 1958). Bompiani.

25 Calamandrei, P. (1950). A scuola di Costituzione: Il discorso di Piero Calamandrei sulla scuola. In *A scuola di Costituzione* (pp. 5-11). Chiarelettere. (Pubblicato nel 2011).

26 Cantatore, L. (2019). Storia dell'educazione come storia di luoghi. *Pedagogia Oggi, 17*(1), 10-12. doi 10.7346/PO-012019-01.

27 Capogna, S. (2014). Verso una comunità educante. *QTimes Webmagazine, 6*(3), 3–12.

28 Careri, F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica.* Einaudi.

29 Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. G., & Stone, A. M. (1992). *Public space.* Cambridge University Press.

30 Carr, S., & Lynch, K. (1968). Where learning happens. *Daedalus, 97*(4), 1277-1291.

31 Carroll, P., Calder-Dawe, O., Witten, K., & Asiasiga, L. (2019). A prefigurative politics of play in public places: Children claim their democratic right to the city through play. *Space and Culture, 22*(3), 294-307. doi 10.1177/1206331218797754.

32 Checchi, P., Marchetti, C., & Meringolo, P. (a cura di). (2010). *La scuola e la città* (Num. monografico n.1). Fondazione Michelucci, Quaderni della Nuova Città, Polistampa.

33 Ciacci, L. (2021). *La città è vostra. Patrick Geddes: L'educazione alla cittadinanza.* Lettera Ventidue.

34 Colusso, P. F. (a cura di). (1998). *Wim Wenders: Paesaggi, luoghi, città.* Testo & Immagine.

35 Costa, L. (2022). Chi si occupa di città si occupa di educazione. Recuperato da https://avanzi.org/chi-si-occupa-di-citta-si-occupa-di-educazione/.

36 Covato, C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione.* Unicopli.

37 Comitato sui Diritti dell'Infanzia. (2009). *Commento generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato.* UNICEF, Ginevra.

38 Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction.* Blackwell Publishing.

39 Crobe, S. (2022). Pratiche di rigenerazione urbana e cultura: Sguardi critici tra co-creazione, istituzionalizzazione e conflitto. In E. Ostanel & S. Crobe (Eds.), *Tracce Urbane.*

Rivista Semestrale Transdisciplinare di Studi Urbani Italian Journal of Urban Studies, No.13, Giugno 2023. doi 10.13133/2532-6562/18451.

40 Danenberg, R., Doumpa, V., & Karssenberg, H. (a cura di). (2018). *The City at Eye Level for Kids.* STIPO Publishing.

41 Dewey, J. (2022). *Il mio credo pedagogico.* Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1897 come *My Pedagogic Creed*).

42 De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione* (S. Maraini, a cura di). Quodlibet.

43 De Visscher, S., & Bouverne-De Bie, M. (2008). Children's presence in the neighbourhood: A social-pedagogical perspective. *Children & Society, 22*(6), 470-481.

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

45 Department of Health and Children (DHC). (2000). *The National Children's Strategy: Our Children: Their Lives: Executive Summary.* Dublin: Department of Health and Children. Recuperato da http://hdl.handle.net/10147/574860.

46 Dolci, D. (2007). *Verso un nuovo mondo.* Sellerio. (Opera originale pubblicata nel 1964).

47 Donoff, G., & Bridgman, R. (2017). The playful city: Constructing a typology for urban design interventions. *International Journal of Play, 6*(3), 294-307. doi 10.1080/21594937.2017.1382995.

48 Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: A manual for participation.* UNESCO.

49 Fioravanti, G. (2014). *La città della conoscenza* (online). Recuperato da www.istruireilfuturo.com/2014/01/18/la-citta-della-conoscenza (Ultima consultazione: ottobre 2023).

50 Flowers, N. (2007). *Compasito. Manuale per l'educazione ai diritti umani per le bambine e i bambini.* Direzione Gioventù e Sport del Consiglio d'Europa.

51 Ferguson, A. (2019). Playing out: A grassroots street play revolution. *Cities & Health, 3*(1-2), 20-28. doi 10.1080/23748834.2018.1550850.

52 Ferraro, G. (1998). *Rieducazione alla speranza.* Jaca Book.

53 Ferro Allodola, V. (2021). Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: Struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia). *Studi sulla Formazione, 24*(1), 145-157. doi 10.13128/ssf-12282.

54 Fondazione Michelucci (Eds.) (2010). *La scuola e la città* (Num. monografico n.1, p. 4). Polistampa.

55 Ford, D. R. (2019). *L'educazione e la produzione dello spazio: Pedagogia politica, geografia e rivoluzione urbana.* Mimesis.

56 Frabboni, F., & Montanari, F. (Eds.). (2006). *La città educativa e i bambini* (Vol. 1408). FrancoAngeli.

57 Francis, M., & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology, 22*, 157-169. doi 10.1006/jevp.2001.0248.

58 Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights, 15*(1), 5-23. doi 10.1163/092755607X181711.

59 Freeman, C., Henderson, P., & Kettle, J. (1999). *Planning with children for better communities: The challenge to professionals.* Policy Press.

60 Freinet, C. (1996). *Le tecniche della scuola moderna.* SEI. (Opera originale pubblicata nel 1964 come *Les techniques Freinet de l'école moderne*).

61 Freire, P. (2020). *Pedagogia degli oppressi.* Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1968 come *Pedagogia do oprimido*).

62 Geddes, P. (1915). *Cities in evolution.* Williams & Norgate.

63 Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi.* Armando Editore.

64 Giusti, M. (2000). Modelli partecipativi di interpretazione del territorio. In A. Magnaghi (a cura di), *Rappresentare i luoghi*. Alinea.

65 Gehl, J. (2011). *Life between buildings: Using public space.* Island Press. (Opera originale pubblicata nel 1971).

66 Goffman, E. (2010). *La vita quotidiana come rappresentazione* (G. Priulla, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1959 come *The Presentation of Self in Everyday Life*).

67 Goodman, P. (1942). *The grand piano: Or, the almanac of alienation.* Colt Press.

68 Gumpter, E. (1973). The city as educator. How to be radical without even trying. In J. Raynor & J. Harden (Eds.), *Equality and city school*. Routledge and Kegan Paul.

69 Jacobs, J. (2009). *Vita e morte delle grandi città.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1961 come *The Death and Life of Great American Cities*, Random House).

70 Hall, E. T. (2008). *La dimensione nascosta* (L. Bottini, Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1966 come *The Hidden Dimension*).

71 Haraway, D. J. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In D. J. Haraway, *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp. 183-201). Routledge.

72 Hart, R. A. (1992a). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* UNICEF Innocenti Essay, (4).

73 Hart, R. (1992b). Monter l'échelle de la participation. *Les enfants d'abord*, avril-juin. UNICEF.

74 Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.* Earthscan.

75 Hartt, M., Lee, C., & Empey-Salisbury, M. (2023). Planning for play? A systematic literature review. *Journal of Planning Literature*. doi 10.1177/088541222311692.

76 Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.). Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927 come *Sein und Zeit*).

77 Heidegger, M. (1975). Costruire, abitare, pensare. *Lotus International, 9*, 38. (Opera originale pubblicata nel 1951 come *Bauen, Wohnen, Denken*, in *Vorträge und Aufsätze*, Vittorio Klostermann).

78 Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning.* Routledge.

79 Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

80 Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What else? Some more ways of thinking and doing 'children's geographies'. *Children's Geographies, 4*(1), 69-95. doi 10.1080/14733280600577459.

81 Huizinga, J. (2002). *Homo ludens.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938 come *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*).

82 Husserl, E. (2012). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (E. Filippini, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1936 come *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*).

83 Husserl, E. (2017). *Ideas: General introduction to pure phenomenology.* Martino Fine Books. (Opera originale pubblicata nel 1931).

84 Illich, I. (2005). *Descolarizzare la società.* Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1971 come *Deschooling Society*).

85 Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione* (L. Donat, Trad.). La Linea.

86 James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia: Per una nuova sociologia dei bambini.* Donzelli Editore.

87 Juul, J. (2003). *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia.* Feltrinelli.

88 Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo.* Einaudi.

89 Karssenberg, H., Laven, J., Glaser, M., & Van 't Hoff, M. (Eds.). (2016). *The city at eye level: Lessons for street plinths.* Eburon Academic Publishers.

90 Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4ª ed., 50º anniversario). University of Chicago Press. (Opera originale pubblicata nel 1962).

91 Lansdown, G. (2001). *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia.* Centro di Ricerca Innocenti, UNICEF.

92 Lazzarini, L. (2020). Alcune considerazioni sull'utilità del camminare nell'insegnamento dell'urbanistica. In L. Lazzarini & S. Marchionni (Eds.), *Spazi e corpi in movimento. Fare urbanistica in cammino. Ricerca e studi territorialisti* (n. 7). SDT Edizioni.

93 Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città* (Trad. it.). Ombre Corte Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 1968 come *Le droit à la ville*, Éditions Anthropos).

94 Littman, M., & Christie, S. (2023). Mommy, can I play outside? How urban design influences parental attitudes on play. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), 4909. doi 10.3390/ijerph20064909.

95 Loebach, J., Little, S., Cox, A., & Owen, P. E. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices and policies for youth inclusion.* Routledge.

96 Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho.* Einaudi.

97 Lotta, F., Picone, M., & Schilleci, F. (2017). El rol de planificadores urbanos en los colegios: El descubrimiento identitario de los barrios. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales, 49*(193), 553–562. Recuperato da https://recyt.fecyt.es/index.php/cytet/article/view/76578.

98 Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention of the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942. doi 10.1080/01411920701657033.

99 Lynch, K. (2014). *L'immagine della città.* Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1960 come *The Image of the City*).

100 Lynch, K., & Ceccarelli, P. (Eds.). (2001). *L'immagine della città.* Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1960).

101 Maggioni, G., & Baraldi, C. (1997). *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia.* Quattroventi.

102 Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo.* Bollati Boringhieri.

103 Manuele, G. G. D. (2021). Le passeggiate Jane's Walk come strumento di conoscenza urbana. *Urbanistica Informazioni, 300*, 90-94. INU Edizioni.

104 Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children. Review and prospect. *Progress in Human Geography, 23*(1). doi 10.1191/030913299670961492.

105 Matless, D. (2000). Forms of knowledge and forms of belonging: Regional survey and geographical citizenship. In V. M. Welter & J. Lawson (Eds.), *The city after Patrick Geddes*. Peter Lang Publisher.

106 Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana.* Garzanti.

107 McFarlane, C. (2018). Learning from the city. A politics of urban learning in planning. In G. Bhan, S. Srinivas, & V. Watson (Eds.), *The Routledge Companion to Planning in the Global South* (pp. 323-333). Routledge.

108 Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1945 come *Phénoménologie de la perception*).

109 Merleau-Ponty, M. (2015). *Il bambino e gli altri* (A. Magnano, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1960 come *L'enfant et les autres*).

110 Michelucci, G. (1953). *La città variabile*. Estratto. Recuperato da https://www.michelucci.it/wp-content/uploads/2020/11/la-città-variabile.pdf.

111 Michelucci, G. (1960). La scuola e la città. Appunti di un architetto. In *Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di E. Codignola*. Firenze.

112 Milia, M. (2016). *Il gioco assedia la città. Critical City Upload e il pervasive game.* Aracne.

113 Million, A., Heinrich, A. J., & Coelen, T. (Eds.). (2017). *Education, space and urban planning: Education as a component of a city.* Springer. doi 10.1007/978-3-319-38999-8.

114 McLuhan, M. (1984). *La città come aula.* Armando Editore.

115 Montessori, M. (2017). *Il segreto dell'infanzia.* Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1936 come *The Secret of Childhood*).

116 Moretti, L., & Petrucci, V. (2015). *Il gioco non si arresta. Pratiche di progettazione partecipata per il diritto alla città di bambini e ragazzi.* Gangemi.

117 Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (A. Catà, Trad.). Raffaello Cortina Editore.

118 Moro, C. A. (2004). I diritti di cittadinanza delle persone minori di età. In A. Baldoni et al. (Eds.), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*. La Mandragora.

119 Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa.* Asterios.

120 Mumford, L. (1945). La pianificazione per diverse fasi della vita. *Urbanistica, 1*, 7-11.

121 Muntañola Thornberg, J. (2012). *La arquitectura como lugar.* UPC.

122 Németh, J. (2006). Conflict, exclusion, relocation: Skateboarding and public space. *Journal of Urban Design, 11*(3), 297-318. doi 10.1080/13574800600888343.

123 Olson, D. R. (2018). *Il mondo sulla carta: Le implicazioni concettuali e cognitive della lettura e della scrittura* (F. Bottaccioli, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1994 come *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*).

124 Paba, G. (2004). *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*. Franco Angeli.

125 Paba, G., & Pecoriello, A. (Eds.). (2006). *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*. Masso delle Fate Edizioni.

126 Paba, G., & Perrone, C. (2004). I bambini e la città: Esploratori, progettisti, costruttori. *I bambini e la città. Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza, 5*(4). Istituto degli Innocenti.

127 Pallasmaa, J. (2007). *Gli occhi della pelle. L'architettura dei sensi*. Jaca Book.

128 Palmieri, V. (2023). Educare alla cittadinanza a scuola: Tra storia e buone prassi, un percorso in divenire. In M. Fiorucci, I. Loiodice, & M. Ladogana (Eds.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (pp. 302-306). Pensa Multimedia.

129 Pecoriello, A. L. (2006). Spazi di gioco e autocostruzione. In D. Poli (Ed.), *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Alinea.

130 Pecoriello, A. L., & Zetti, I. (2006). Alla periferia della periferia: Progettando con i bambini del Vingone. In G. Paba & C. Perrone (Eds.), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*. Alinea.

131 Phelps, N. A., & Tewdwr-Jones, M. (2008). If geography is anything, maybe it's planning's alter ego? Reflections on policy relevance in two disciplines concerned with place and space. *Transactions of the Institute of British Geographers, 33*(4), 566-584. doi 10.1111/j.1475-5661.2008.00315.x.

132 Piaget, J. (1970). *La costruzione del reale nel bambino*. Giunti & Lisciani. (Opera originale pubblicata nel 1937 come *La construction du réel chez l'enfant*).

133 Picone, M., & Schilleci, F. (2020). Walkscapes. Un'esperienza professionalizzante a Palermo. *Urbanistica Informazioni, 289*(S.I.), 25-28.

134 Poli, D. (Ed.). (2006). *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Alinea.

135 Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere* (E. Rinaldi, Trad.). Reggio Children. (Opera originale pubblicata nel 2006 come *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*).

136 Rossi, M., & Zetti, I. (2018). *In mezzo alle cose. Città e spazi interclusi*. DIDApress.

137 Sabbion, P. (2022). Camminare nel paesaggio: Un atto rivoluzionario. *Ri-Vista, 01*(2022), Seconda Serie. doi 10.36253/rv-12518.

138 Sapir, E. (2009). *Il linguaggio: Introduzione alla linguistica* (P. V. Mengaldo, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1921 come *Language: An introduction to the study of speech*).

139 Saragosa, C. (2016). *Il sentiero di Biopoli. L'empatia nella generazione della città*. Donzelli Editore.

140 Schilleci, F. (2020). La formazione come strumento di crescita: Narrazione di un'esperienza didattica a Palermo. *Urbanistica Informazioni, 289*(S.I.), 29-32.

141 Sclavi, M. (2014). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Elèuthera.

142 Sennett, R. (2002). *La coscienza dell'occhio: Progetto e vita sociale della città*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1990 come *The Conscience of the Eye: The Design and Social Life of Cities*).

143 Sennett, R., & Sendra, P. (2022). *Designing disorder: Experiments and disruptions in the city*. Verso Books.

144 Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*, 107-117. doi 10.1002/chi.617.

145 Simonetti, L. (2022). Educare ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. In V. Meo (Ed.), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi* (pp. 51-60). Franco Angeli.

146 Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

147 Solnit, R. (2018). *Storia del camminare* (S. Pareschi, Trad.). Ponte alle Grazie.

148 Steiner, R. (2013). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Editrice Antroposofica. (Opera originale pubblicata nel 1907 come *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*).

149 Tranter, P., & Doyle, J. (1996). Reclaiming the residential street as play space. *International Play Journal, 4*, 81-97.

150 Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Laterza.

151 Tonucci, F. (2015). A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. *Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), 2*(3), 77-94.

152 Tonucci, F., Bocci, F., & D'Angelo, L. (Eds.). (2015). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (2ª ed.). FrancoAngeli.

153 Tonucci, F., Renzi, D., & Prisco, A. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: Una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città. *Studium Education, 3*(Ottobre), Pensa Multimedia Editore.

154 Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

155 UNICEF. (2018). *Città amiche dei bambini e degli adolescenti. Manuale guida per i comuni che vogliono costruire città a misura di bambini e adolescenti*. UNICEF. https://www.unicef.org/childfriendlycities/media/2276/file/CFCI%20Handbook%20-%20IT.pdf

156 UNICEF. (2020). *Child-friendly cities: Sustainable urban development through the eyes of children*. UNICEF. https://www.unicef.org/childfriendlycities/what-is-the-child-friendly-cities-initiative

157 Venturi, P., & Rago, S. (Eds.). (2016). *Da spazi a luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo*. Atti de "Le giornate di Bertinoro per l'economia civile 2016". AICCON.

158 Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934 come *Mysl' i rech'*).

159 Ward, C. (2000). *Il bambino e la città*. L'Ancora del Mediterraneo. (Prima ed. 1978, *The Child in the City*, Bedford Square Press).

160 Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale* (F. Codello, Ed.; L. Molfese, Trad.). Elèuthera.

161 Withagen, R., & Caljouw, S. R. (2017). Aldo van Eyck's playgrounds: Aesthetics, affordances, and creativity. *Frontiers in Psychology, 8*, 1130. doi 10.3389/fpsyg.2017.01130.

162 Whyte, W. H. (2020). *La vita sociale degli spazi urbani piccoli*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1980 come *The Social Life of Small Urban Spaces*).

163 Woodyer, T. (2012). Ludic geographies: Not merely child's play. *Geography Compass, 6*, 313-326. doi 10.1111/j.1749-8198.2012.00477.

164 Woolley, H. (2008). Watch this space! Designing for children's play in public open spaces. *Geography Compass, 2*(2), 495-512. doi 10.1111/j.1749-8198.2008.00077.

165 Woolley, H. (2007). Where do the children play? How policies can influence practice. doi 10.1680/muen.2007.160.2.89.

166 Woolley, H., Hazelwood, T., & Simkins, I. (2011). Don't skate here: Exclusion of skateboarders from urban civic spaces in three northern cities in England. *Journal of Urban Design, 16*(4), 471-488. doi 10.1080/13574809.2011.585867.

167 Yin, R. K. (2003). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetti e metodi*. Armando Editore.

2.1 Matrici storiche: le scuole diffuse 69

2.2 I patti educativi di comunità: nuove alleanze tra scuola e territorio 78

2.3 Le Piccole Scuole: contesti privilegiati per l'educazione esperienziale 82

2.4 Educazione diffusa: i luoghi emergenti nel contesto fiorentino 85

2.4.1. Educare alla ruralità: Mondeggi Bene Comune 87

2.4.2. Educare allo sport e all'attività fisica: il Centro Storico Lebowski 91

2.4.3. Educare alla cittadinanza attiva: LUMEN Laboratorio Urbano Mensola 95

2.4.4. Caratteri significativi e strategie di implementazione 100

2.5 Caso Studio 1. Il progetto Scuole Aperte in Rete: educare al bene comune 104

2.5.1 Introduzione al caso 104

2.5.2 Il progetto Scuole Aperte in Rete 106

2.5.3 Considerazione conclusive sul Caso Studio Scuole Aperte in Rete 116

2.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola oltre la scuola 118

2.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo 118

2

La scuola oltre la scuola: esperienze di superamento dei confini scolastici

A partire dalla scuola, una tessitura sottile di passaggi e sentieri e strade deve o dovrebbe (se la scuola è viva culturalmente e quindi umanamente) denunciare gli infiniti e perenni interessi che la legano alle costruzioni e agli altri spazi della città a cui dà senso e da cui trae alimento per la sua vitalità. Questa tessitura significa o significherebbe che i fanciulli avrebbero contatto con i vari edifici ed i vari centri ove si svolge un'attività umana o dove si manifesta un fatto naturale e che la scuola sceglierebbe la sua aula volta a volta dove il suo interesse vivo lo porta (...).
La città diverrebbe così città-scuola e tanto più lo diverrebbe quanto più acquistasse via via coscienza di questa funzione.
(Michelucci, 1960, p. 214)

Nel corso di tutto il '900 fino ad oggi, la relazione tra città e educazione è stata declinata in molteplici forme, generando un ampio panorama di teorie e pratiche che esplorano l'idea della città come ambiente di apprendimento. Diverse correnti di pensiero, dalla pedagogia urbana alla pianificazione partecipativa, hanno evidenziato come gli spazi pubblici

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *La scuola oltre la scuola: esperienze di superamento dei confini scolastici*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.05, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 67-129, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

possano fungere da laboratori educativi, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza attiva e di una città inclusiva e resiliente. Tuttavia, questa relazione non può prescindere dal ruolo centrale della scuola come istituzione educativa, non solo in quanto luogo dedicato all'istruzione formale, ma anche come catalizzatore di processi di rigenerazione urbana, sociale ed ecologica, in grado di promuovere esperienze innovative che rafforzino il legame tra cittadinanza e territorio. In tal modo, la scuola diventa un laboratorio di sperimentazione in cui si mettono alla prova nuove modalità di interazione tra spazio e comunità, nuove forme di partecipazione e pratiche incentrate sulla cura e valorizzazione dei beni comuni, in ragione di una rinnovata permeabilità tra ambiente educativo e città. Affinché la scuola possa diventare portatrice di esperienza significativa nel contesto territoriale, è essenziale pensare a strategie che partano fin dalla scuola dell'infanzia e che guidino una graduale evoluzione della pratica educativa: dall'ambiente sicuro e controllato delle aule verso la vastità e la varietà degli spazi esterni, aprendo così la strada a una riappropriazione della città e del territorio da parte dei più piccoli e dei giovani attraverso l'esplorazione e la partecipazione attiva (Rossi Doria et al., 2019).

Le pratiche di educazione finalizzate alla conoscenza e alla comprensione dei luoghi, lo sviluppo di competenze utili ad individuarne valori e risorse, la capacità di cogliere le relazioni tra fenomeni naturali e sociali alle diverse scale, fa sì che il bambino o il ragazzo possa sentirsi parte del territorio in cui vive e da qui si ponga nell'ottica di prendersene cura (Giorda, 2006). Questa prospettiva non solo contribuisce a stimolare la conservazione dei luoghi, ma può anche a dare vita a soluzioni innovative, creative e sostenibili adattate alle varie specificità del territorio. Si propone una visione di scuola dal carattere diffuso, in cui l'aula non rappresenta più l'unico ambiente di apprendimento, ma in cui una varietà di spazi differenziati, complementari e sinergici concorrono a creare un unico ambiente integrato, in grado di supportare un nuovo modo di fare didattica (Biondi et al., 2016). Nella scuola diffusa la relazione tra gli aspetti locali e i temi educativi più generali favorisce negli studenti la maturazione di una complessità di visione, favorendo la formazione di cittadini consapevoli e competenti in un mondo complesso e interconnesso (Morin,1999).

In questo processo di trasformazione, è chiamata in causa l'intera comunità che da una parte rappresenta un catalizzatore di reti di collaborazione che si estendono oltre i confini fisici della scuola, dall'altra assume

un ruolo educante facendosi carico della formazione delle nuove generazioni secondo l'idea ben espressa da un noto proverbio "per crescere un bambino serve un intero villaggio".

2.1 Matrici storiche: le scuole diffuse

Tutto il '900 è stato un incredibile laboratorio di sperimentazione e ricerca in cui la progettazione architettonica e urbana dello spazio si è affiancata e intrecciata con la visione, comune a molti movimenti pedagogici innovatori, del "fare scuola fuori della scuola" (De Bartolomeis, 2018; Zinner, 2019). Le due discipline si sono mosse in modo sinergico consegnando alla storia sperimentazioni significative nate dalla contaminazione di teorie pedagogiche e studi urbani concretizzate in esperienze dal carattere fortemente interdisciplinare. In questo contesto emerge sempre più chiaramente la necessità di ampliare gli orizzonti di apprendimento oltre i confini dell'aula scolastica verso l'idea di una scuola "sconfinata" (Bordin et al., 2021). Questa prospettiva è enfatizzata dalle parole di Francesco De Bartolomeis che già negli anni '80 affermava:

> *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).*

Dalla scuola si può dunque uscire per cercare relazioni e stabilire connessioni con il territorio, promuovendo un cambio di prospettiva che favorisce una visione più integrata e diffusa dell'educazione e valorizza le esperienze pratiche e il coinvolgimento attivo degli studenti alla vita della città.

Questo filone di teorie e pratiche che possiamo definire di "scuola diffusa" promuove metodi didattici basati sulla sinergia tra territorio e comunità e trova le proprie origini nel caso emblematico dell'*Outlook Tower*, dispositivo scientifico, didattico e operativo voluto e realizzato da Patrick Geddes nel 1892 (Paba, 2013) e in particolare nelle attività di scuola all'aperto da lui praticate nei quartieri di Edimburgo, guidate dal motto *by living we learn* (fig. 01, 02). Sulla stessa linea negli anni '20, il pedagogista Celestine Freinet, introduce l'esperienza delle *promenades scolaires*: passeggiate pomeridiane nella natura, uscite per attività di ricerca, pratiche di didattica nel territorio. Interessante segnalare che nel 1938, mentre in



01.
Attività di creazione dei giardini negli angusti agglomerati di case popolari, promossa da Geddes.
© Archives and Special Collections, University of Strathclyde Library
T-GED 22/1/535/10

02.
Patrick Geddes e un gruppo di bambini davanti all'Outlook tower c.1914.
© Coll-1167/B/23/12. Heritage Collections, University of Edinburgh







03.
Classe promenade, 1957

© Musée de la Maison d'École à Montceau-les-Mines / écomusée-Musée de France / https://musee-ecole-montceau-71.blogspot.com

04.
Célestin Freinet, 1958.

© Musée de la Maison d'École à Montceau-les-Mines / écomusée-Musée de France / https://musee-ecole-montceau-71.blogspot.com

05.
La promenade: scuola all'aperto a Dugny, 1929. Agence Meurisse.
Fonte: gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France,
Département Estampes et photographie, EI-13 (2852).
Pubblico dominio





Italia si era ormai affermato il regime fascista, in Francia un illuminato Ministro dell'Educazione Nazionale, Jean Zay, istituì la *classe promenade* come attività ufficiale nella scuola. Successivamente nella pedagogia di Freinet la classe *promenade* si sviluppa come attività di ricerca all'esterno e di studio dell'ambiente[1] (fig. 03 - 05).

Con l'affermarsi della città moderna tra i primi che muovono una critica al sistema educativo localizzato e confinato in istituti scolastici sempre più grandi e imponenti, emerge il contributo di Lewis Mumford che nel suo testo del 1938 *The culture of the cities* , sottolinea l'importanza di creare sinergie tra città e territorio attraverso l'utilizzo di quelli che chiama *auxiliaries of the school* (Mumford, 1938, p.433), strutture urbane del quartiere che possono assolvere a vario titolo la funzione educativa secondo l'idea che "the best of schools must remain poor in certain essentials even in relation to the poorest of cities"[2](ibidem). Scrive Mumford:

> *While the school has become a universal institution, and the main symbol of the educational process, the instruments of modern education are continuous with life itself: no mere building can fully house them, and the notion of making education "economical" or "comprehensive" by creating megalopolitan buildings holding from 1500 to 3000 pupils, and then expanding the scale of the neighborhood so that it can bestow a sufficient number of children on these buildings may be dismissed as a typical megalopolitan perversion. A neighborhood should be an area within the scope and interest of a pre-adolescent child: such that daily life can have unity and significance for him, as a representation of the larger social whole (Mumford, 1938, p. 432)*[3].

1 Da un contributo di Enrico Bottero del 12.11.2020 all'interno del ciclo di incontri "A scuola di prossimità. Le aperture possibile. Le aperture necessarie" organizzato dalla rete Piccole Scuole e dall'Istituto INDIRE
https://www.youtube.com/watch?v=XfbMrbXAn10

2 La migliore delle scuole diviene povera cosa in certi campi essenziali, se raffrontata con la città anche più misera (trad. ita a cura dell'autrice).

3 Mentre la scuola è diventata un'istituzione universale, e il simbolo principale del processo educativo, gli strumenti dell'educazione moderna sono continui con la vita stessa: nessun edificio può ospitarli completamente, e l'idea di rendere l'educazione "economica" o "completa" creando edifici megalopolitani che ospitano da 1500 a 3000 alunni, e poi espandere la scala del quartiere in modo che possa fornire un numero sufficiente di bambini a questi edifici, può essere respinta come una tipica perversione megalopolitana. Un quartiere dovrebbe essere un'area entro la portata e l'interesse di un bambino preadolescente: tale che la vita quotidiana possa avere unità e significato per lui, come rappresentazione del più grande insieme sociale (trad. ita a cura dell'autrice).

Qualche decennio dopo Paul Goodman, con il testo *Compulsory Miseducation* del 1964 attaccherà integralmente l'impostazione dell'istituzione scolastica, in particolare quella americana, che definisce una "trappola" (Goodman, 1964) in favore di forme di apprendimento alternative strutturate su un'idea di città come contesto educante. Tali idee verranno riprese con forza e rielaborate dal filosofo e pedagogista anarchico Ivan Illich che nel testo nel 1971 "Una società senza scuola" afferma provocatoriamente: "Dove abbiamo imparato la maggior parte di ciò che sappiamo? Fuori dalla scuola" (Illich & Durand, 2015, p.56). Illich propone dunque un ripensamento radicale del sistema educativo enfatizzando il valore delle interazioni con la società che si realizzano oltre l'edificio scolastico. L'idea secondo cui la scuola e il territorio dovrebbero agire in modo sinergico fecondandosi reciprocamente è ben espressa nelle parole di Stephen Carr e Kevin Lynch che, come anticipato, aprono la strada a successive evoluzioni sia in ambito pedagogico che urbanistico:

> *The school, the institution formally dedicated to education, could make much greater use of the city environment not simply through field trips, but by spreading its scholarly activities more widely in time and space. [...] The school would be affirmed as a crucial institution, whereas it is likely to wither away as a separate physical entity*[4] *(Carr & Lynch, 1968, pp.1285-1286).*

Si dovettero aspettare alcuni anni perché il clima della sperimentazione scolastica cambiasse abbastanza da tentare una "scuola senza pareti"; di questi esperimenti il più conosciuto è il *Parkway Educational Program* di Philadelphia iniziato nel 1969 che utilizza la città come laboratorio di sperimentazione, gioco e apprendimento (Wofoord & Ross, 1973; Freinet, 1976; Moore, 1990). Negli anni '70 la relazione già critica tra scuola e territorio subisce un ulteriore processo evolutivo legato da una parte, alla crisi della scuola come istituzione tradizionalmente deputata all'organizzazione e gestione dei processi formativi (Coombs, 1967; Lodi, 1970), dall'altra a un nuovo modo di intendere il territorio, non più come semplice contesto geografico, bensì come prodotto storico di processi di costruzione antropica, in cui si sono sedimentati valori culturali e simbolici profondi (Gambi, 1973; Magnaghi, 2010). In questo periodo,

4 La scuola, l'istituzione formalmente dedicata all'educazione, potrebbe sfruttare in modo molto più efficace l'ambiente urbano, non limitandosi semplicemente alle uscite didattiche, ma estendendo le sue attività accademiche in modo più ampio nel tempo e nello spazio. [...] La scuola verrebbe così affermata come un'istituzione cruciale, mentre è probabile che essa tenda a scomparire come entità fisica separata (trad. ita. a cura dell'autrice)

la pedagogia da un lato e l'urbanistica e l'architettura dall'altro, hanno intersecato i rispettivi campi d'indagine portando avanti riflessioni e pratiche innovative, come quelle legate all'operato di Giovanni Michelucci che introduce il tema di una "scuola parallela" definita come "un insieme di esperienze formative per l'adolescente, ma non direttamente riferibili all'insegnamento, legate soprattutto agli stimoli provenienti dall'ambiente urbano" (Michelucci, 1983, p. 4). L'architetto pistoiese esprime la sua visione di scuola-città affermando:

> *Il vero senso della scuola all'aperto è nella non-aula o, se più piace nella città-aula; è nel fare di ogni spazio libero e di ogni ambiente ove si manifesta la vita, l'aula più appropriata (Michelucci, Vox n.12, 1954, p.7).*

In questa prospettiva che estende la responsabilità educativa a tutta la città, il concetto stesso di educazione si amplia, riportandoci ad un'idea di "educazione permanente" (Genovese, 1974; Orefice, 1975) secondo la quale si affida alla società il compito primario di educare innanzitutto ad essere cittadini[5] (Scurati, 2014). Gli anni '80 marcano una spinta verso la valorizzazione dell'educazione extra-scolastica, si ritiene urgente creare un legame di natura pedagogica tra le varie strutture formative (scuola, famiglia, enti e associazioni) inaugurando un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola (Vigilante & Vittoria, 2011) con l'introduzione del concetto di "Sistema formativo integrato" sviluppato da Franco Frabboni e dal suo gruppo di collaboratori bolognesi (Frabboni & Pinto Minerva, 2000). Si tratta di un percorso educativo strettamente relazionato con il contesto territoriale che costituisce una risorsa per la scoperta e la valorizzazione della dimensione culturale e creativa dell'individuo nel quale la scuola dovrebbe riuscire ad inserirsi. In questi anni vengono dunque maturati i contributi più significativi al rinnovamento della cultura pedagogica in Italia.

> *Non più una scuola corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. Ma un sistema di istruzione che stipuli una comunicazione multipla con la città. Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali secondo la felice immagine di un sistema scolastico che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i suoi patrimoni e le sue risorse ad aule didattiche decentrate (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p.262).*

5 Si fa riferimento alle tesi che caratterizzano la pedagogia sociale di Agazzi che per primo teorizzò, negli anni '70 il ruolo della "società educante".

L'idea di "aula didattica decentrata" introdotta da Frabboni e Pinto Minerva promuove una visione sistemica e aperta della didattica che non vede più nell'aula scolastica il luogo esclusivo del processo di educazione/insegnamento/apprendimento, introducendo una visione policentrica di "aule" dislocate all'interno della città, pensiamo a musei, biblioteche, ludoteche, teatri ecc. in cui sperimentare proposte pedagogiche come l'*Outdoor Learning* o il *Service Learning* (Chipa et al., 2020a, 2020b; Martínez-Celorrio, 2020). Come afferma il pedagogista contemporaneo Mario Gennari:

> *Il concetto di spazio educativo non va riferito esclusivamente a situazioni proprie della realtà educativa formalizzata; esso è invero applicabile in modo soddisfacente a contesti scolastici e a spazi istituzionalizzati, ma anche a territori di vaste suggestioni estetiche come possono essere l'ordito di un paesaggio nelle sue più sensitive fattezze, le forme architettoniche dalle implosive materialità o i tratti dello spazio urbano nelle sue labirintiche linee rette (Gennari, 1997, p.31).*

Lo stesso concetto è stato ripreso e reinterpretato in tempi recenti da Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli nel loro testo-manifesto Educazione Diffusa (Mottana & Campagnoli, 2020) nel quale introducono la proposta di "aule vaganti", piccole architetture mobili collocate in prossimità di luoghi urbani significativi.

Parallelamente alle evoluzioni in campo pedagogico, anche il mondo dell'architettura e dell'urbanistica, a partire dagli anni '70, vive un momento di grande sperimentazione: la scuola diventa un'occasione per riflettere sul ruolo dell'architettura, ampliando progressivamente questa riflessione alla scala dell'intera città. Pensiamo ai contributi di Shadrach Woods e Giancarlo de Carlo per i quali l'educazione, inclusa quella accademica, non può risolversi totalmente nello spazio istituzionale ma piuttosto deve essere intesa come una derivata dell'esperienza . Lo stesso De Carlo in *La Piramide Rovesciata*, saggio nato dall'osservazione delle lotte studentesche tra il 1963 e il '68 afferma che "l'esperienza totale" si può raggiungere solo quando le istituzioni sono "interrotte", rivelandosi "sulla strada" come sistema di poli sparsi per il tessuto urbano che includono spazi per un uso il più possibile pubblico (De Carlo, 2019; Doglio, 2018). In queste parole risuonano forti i moniti di John Dewey e Ivan Illich: il primo aveva predicato la coincidenza di educazione ed esperienza, mentre il secondo si era spinto a ipotizzare il superamento della stessa idea di istituzione scolastica puntando verso una radicale

"descolarizzazione della società" (Dewey, 2018, prima ed. 1900; Illich, 2005, prima ed.1971; Ferrari, 2021). Si immaginano così edifici per la formazione dal carattere diffuso, articolati come una rete di infrastrutture urbane il cui vero obiettivo è stabilire le condizioni spaziali in cui possano essere praticate forme diverse di apprendimento, oltre a quelle tradizionalmente proposte. A tale proposito risultano ancora attuali le posizioni espresse da De Carlo secondo cui:

> *(La scuola) non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali [...] con una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni (De Carlo, 1972, p.65).*

2.2 I patti educativi di comunità: nuove alleanze tra scuola e territorio

Nel Piano Scuola 2020-2021[6] del Ministero dell'Istruzione viene introdotto per la prima volta il termine "Patto educativo di comunità" definito come strumento in grado "di fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle diverse opportunità territoriali". L'anno successivo, nel Piano Scuola 2021-2022, si afferma l'importanza delle comunità territoriali per raggiungere queste finalità, definendole alleati strategici per la realizzazione del servizio scolastico. Nel documento del Ministero ci si riferisce, infatti, proprio al principio di sussidiarietà e corresponsabilità educativa esortando "enti locali, istituzioni, terzo settore e scuole a sottoscrivere specifici accordi e Patti educativi di comunità, attuando con ciò i principi fondamentali della Costituzione" (Ciaffi et al, 2022, p.42).

I Patti rappresentano uno strumento significativo per operare in quei contesti marginali segnati dalla povertà nelle sue varie dimensioni in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile[7] e in particolare l'Obiettivo 4[8] "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Questa misura co-

6 https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429

7 https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf

8 https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/

stituisce inoltre una prima risposta agli obiettivi della *Child Guarantee*[9] instituita dalla Commissione Europea con l'obiettivo di contrastare le disuguaglianze sociali e territoriali e garantire a tutti i bambini e adolescenti l'accesso a servizi di qualità (Di Padova et al., 2021).

Il documento ministeriale nasce durante il periodo di restrizioni dovute alla pandemia Covid-19 al fine di definire gli strumenti utili ad assicurare il perseguimento delle attività educative e scolastiche ed è finalizzato a promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra la scuola e le comunità. Si tratta dunque di uno strumento amministrativo, attraverso il quale gli istituti scolastici e il territorio collaborano pienamente grazie alla stipula di un accordo formale con i vari enti, per portare avanti degli obiettivi educativi e per risolvere problematiche inerenti allo svolgimento dei servizi. I Patti costituiscono uno strumento centrale per il potenziamento del sistema educativo, la valorizzazione delle risorse locali, l'inclusione sociale e l'apprendimento continuo per tutta la cittadinanza (Bonasora, 2023). Nello specifico il Piano Scuola 2020-2021 del Ministero indica tra le finalità di questi accordi:

- favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, per svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali

- sostenere le autonomie scolastiche, tenuto conto delle diverse condizioni e criticità di ciascuna, nella costruzione delle collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, individuando finalità, ruoli e compiti di ciascuno sulla base delle risorse disponibili

Il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero dell'Istruzione dei Patti educativi di comunità rappresenta un importante passo avanti verso un modello educativo centrato sulla cooperazione e la collaborazione tra tutti gli attori che insieme concorrono a creare un contesto educativo diffuso. Questo approccio mira a un nuovo modello di scuola che responsabilizza la comunità nel progetto educativo (Sergiovanni, 2000; Schafft, 2016) e che poggia sull'idea di un sistema formativo allargato e di *learning organization* (OECD, 2020) evidenziando l'importanza di un

9 Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021 che istituisce una Garanzia europea per l'infanzia https://bit.ly/3F3hzaz. Attraverso questa strategia la Commissione europea si pone l'obiettivo di attuare un'importante azione volta a contrastare la povertà, combattere l'esclusione sociale dei minori e assicurare a bambini e adolescenti in situazioni di vulnerabilità l'accesso a determinati e fondamentali servizi di qualità.

impegno condiviso e sinergico per affrontare le sfide educative e sociali del nostro tempo (Labsus, 2022). Si chiama in causa quella che viene definita "comunità educante" (Capogna, 2014; Del Gottardo, 2016), costruita attraverso un percorso di empowerment che parte dal far emergere le competenze degli attori di un dato contesto territoriale, rafforzare la loro riconoscibilità come educatori. Come afferma la studiosa Silvia Capogna:

> *Andare verso una comunità educante non significa solo andare verso un modello educativo aperto al territorio e alla pletora di soggetti istituzionali e non che pullulano lo spazio interorganizzativo con cui si confronta, bensì si riferisce all'urgenza di richiamare l'intera comunità, nella varietà di espressioni che oggi la caratterizza, a riconoscere ed assumere il ruolo e la responsabilità educativa di cui è portatrice (Capogna, 2014, p.9).*

Per costruire contesti e strumenti dove scuola, famiglie, enti locali, cittadini coinvolti entrino in connessione e in cui le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi possano avere parola (Meo & Unicef, 2022) è importante creare le condizioni per la partecipazione attiva degli studenti nella progettazione e realizzazione delle attività. Come sostenuto da importanti studiosi del'900 come Ivan Illich, Paulo Freire e Carl Rogers, l'apprendimento che produce conoscenza è un'attività libera e liberante solo se parte da un autentico interesse del soggetto in apprendimento e dunque da un suo coinvolgimento diretto (Ferrari, 2021). Questo fa sì che ci sia una maggiore motivazione e che siano percepiti in modo più immediato l'utilità e la spendibilità dei percorsi di apprendimento, ma soprattutto che venga sviluppata la competenza denominata "cittadinanza attiva" (Paba & Perrone, 2006). Con questo si intende la capacità dei soggetti sociali, in questo caso gli studenti, di mobilitarsi intorno ad alcuni temi di interesse pubblico o di rilevanza sociale, responsabilizzando i ragazzi e le ragazze a prendersi cura della città e maturando un impegno civico.

Ma come funziona, come si attiva e come si articola un Patto? La sostenibilità di un Patto dipende dalla visione politica di un certo territorio. La prima mossa spetta all'amministrazione interessata, ad esempio un comune o anche enti locali più circoscritti, che vara un regolamento sulla base del quale le parti possono presentare la propria proposta di collaborazione e procedere alla coprogettazione con la partecipazione delle scuole interessate. Agli enti locali è affidato anche il compito di promuovere i Patti educativi di comunità attraverso l'organizzazione

di apposite conferenze dei servizi, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, per far emergere i bisogni espressi dalle scuole e valutare le proposte di cooperazione di istituzioni educative e culturali e le modalità di realizzazione di interventi e soluzioni (Bartolini & Zanoccoli, 2020; Ferrante et el., 2023).

L'idea è quella di strutturare una rete (come nel caso di Scuole Aperte in Rete che vedremo a seguire), per ripensare e lanciare un curriculum scolastico sperimentale a partire dalla didattica della ricerca (Marucci, 2023). Questo significa identificare una particolare problematica di un territorio, trasformarla nell'oggetto della ricerca e a partire da questa ripensare il curriculum e così il modo di fare scuola. La condivisione delle buone pratiche tra i vari territori è altrettanto importante, poiché favorisce lo scambio di idee e soluzioni efficaci, contribuendo a prevenire o affrontare le criticità[10].

È necessaria una vera e propria alleanza tra istruzione e territorio che punti alla centralità dei Patti educativi di comunità per la messa a disposizione di spazi per le attività didattiche, capace di sostenere le autonomie scolastiche arricchendo l'offerta educativa, insistendo sull'importanza di un progetto pedagogico legato alle specificità e alle opportunità del luogo (Del Bene et al., 2021). Grazie alla valorizzazione delle sue risorse, ogni territorio può sviluppare un piano educativo personalizzato, adeguato alle sue peculiarità e potenzialità.

La rete territoriale che con questo strumento viene a costituirsi dà vita a un nuovo modello di integrazione tra enti e servizi nel quale la scuola può assumere un ruolo di coordinatrice. La sua funzione, infatti, occupa un ruolo centrale all'interno di un sistema più complesso di governance partecipativa che include tutta la comunità educante. A partire da un impegno attivo, direzionato a creare opportunità di apprendimento accessibili a tutti, la scuola, attraverso lo strumento dei Patti, assume una maggiore forza e capacità di promuovere l'inclusione e la partecipazione, andando a contrastare sia le disuguaglianze sociali che quelle territoriali (Porcarelli, 2022).

10 Da un intervento di Jose Mangione (Indire) in occasione della giornata conclusiva del progetto di Scuole Aperte del marzo 2021.

2.3 Le Piccole Scuole: contesti privilegiati per l'educazione esperienziale

Come accennato, nel periodo specifico legato alla pandemia si è fatto riferimento ai Patti educativi di comunità per fare scuola utilizzando spazi terzi disponibili sui territori. In realtà questo tipo di opportunità è a disposizione della scuola fin dalla sua autonomia[11] ed è una pratica che si è consolidata negli anni in particolare nei territori più fragili del paese (luoghi segnati da eventi calamitosi come terremoti e alluvioni) spesso in conseguenza di una condizione di necessità o nei contesti a bassa densità come quelli della rete nazionale delle Piccole Scuole[12] (Mangione et al., 2021a).

Come già sottolineato dagli studi pionieristici degli anni '90 di Frabboni, Pinto Minerva e Trebisacce le scuole situate nei territori graficamente isolati ricoprono una funziona strategica di presidio pubblico educativo-culturale e detengono un indubbio potenziale per poter realizzare esperienze educative d'avanguardia (Frabboni et al., 1990). In particolare, secondo l'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi[13] nato su iniziativa di Indire[14] e Labsus[15], al 2021 si contano oltre 100 Patti sottoscritti all'interno del Movimento delle Piccole Scuole[16] su un totale di circa 500 iscrizioni.

È importante considerare che la realtà delle Piccole Scuole non costituisce caso isolato ma è al contrario "un fenomeno consistente e complesso" (Mangione et al., 2021b) estremamente diffuso sul territorio

11 Legge 59/97 (riforma Bassanini) art.21 e Dpr 275/99.

12 Come specificato nel Manifesto, con il termine Piccole Scuole non si fa riferimento esclusivamente agli istituti con una dimensione ridotta degli studenti, quanto alle scuole caratterizzate dall'isolamento, dalla difficoltà di accesso ai servizi essenziali e dal progressivo spopolamento dei contesti in cui sorgono. Pensiamo ad esempio alle scuole situate nei territori delle isole, delle montagne e delle aree interne.

13 https://piccolescuole.indire.it/iniziative/osservatorio-patti-educativi-territoriali/

14 Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa - https://www.indire.it/

15 https://www.labsus.org/

16 Questo movimento promuove l'idea che le Piccole Scuole, scuole di piccole dimensioni, situate in contesti geografici dove l'accesso a risorse e opportunità educative è limitato, non siano semplicemente luoghi da preservare, ma spazi in cui è possibile sperimentare e innovare modelli educativi basati su una forte connessione con il territorio e la comunità locale. Per un approfondimento si veda https://piccolescuole.indire.it/.

nazionale date le sue caratteristiche orografiche e morfologiche[17]. Per dare un'idea di massima del loro impatto consideriamo che le piccole scuole dell'infanzia risultano il 19,0% di tutte le scuole dell'infanzia statali italiane; le piccole scuole primarie il 50,6% di tutte le scuole primarie italiane; le piccole scuole secondarie di I grado il 23,3% (Bartolini et al., 2023). Al centro di questa riflessione sta l'idea che le aree fragili del paese debbano essere protette dai rischi di spopolamento, marginalizzazione e isolamento, dato il grande valore che rappresentano dal punto di vista ambientale, storico, artistico e culturale. La scuola gioca un ruolo fondamentale nel contrastare questi fenomeni, la sua presenza è essenziale per trattenere le generazioni più giovani e costituire un presidio culturale pubblico per le comunità che vi abitano (Parigi et al., 2020).

A valle di un attento e prezioso lavoro di analisi quantitativa svolto da Indire, che clusterizza le Piccole Scuole sul territorio nazionale andando a localizzare e quantificare i caratteri di isolamento, perifericità e marginalità dei vari contesti territoriali (Bartolini et al., 2023), è importante sottolineare che in generale le Piccole Scuole, in virtù delle loro caratteristiche peculiari, necessitano e allo stesso tempo si prestano più di altre realtà, a mettere in atto sperimentazioni pedagogiche innovative.

> *Nelle scuole di aree interne e insulari, che gestiscono piccoli numeri, si determinano invece delle condizioni di potenziale vantaggio per poter trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e di sperimentazione. Le scuole piccole attivano senza problemi, nella pratica quotidiana, processi di continuità verticale e orizzontale, grazie ai forti legami con le famiglie e con il territorio e le sue espressioni socio-culturali. In particolare, il Comune e la Scuola, in queste aree, sono le istituzioni più vicine ai cittadini e ne promuovono la crescita in termini politici e culturali. I loro rapporti sono, per questo, molto stretti e la collaborazione rappresenta un punto di forza che li rende, insieme, presìdi socio-culturali dell'intero territorio e dell'intera comunità che vi vive (Manifesto delle Piccole Scuole - INDIRE[18]).*

Le Piccole Scuole, infatti, seppur collocate in contesti territoriali profondamente diversi da quelli dei grandi centri urbani, sono conformate in

17 Secondo i dati dell'Istat al 2022 il territorio italiano è costituito per il 76.8% da zone collinari e montuose (rispettivamente 41.6% e 35.2%). Reperibile presso: https://www.istat.it/storage/ASI/2022/capitoli/C01.pdf ultima consultazione marzo 2024.

18 https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO_PICCOLE-SCUOLE_WEB_OK.pdf.

modo simile e organizzate secondo lo stesso modello educativo. Questo mette in luce alcune criticità legate alla natura dei singoli contesti senza di fatto cogliere e valorizzare il grande potenziale del territorio come alleato pedagogico. Nei contesti delle Piccole Scuole in particolare, il territorio e la scuola possono lavorare in sinergia rafforzandosi e fecondandosi reciprocamente grazie allo spirito collaborativo, al senso di comunità e alla sussidiarietà orizzontale che costituiscono i punti di forza di questi luoghi (Guerra, 2017; Weyland, 2016). La dimensione raccolta agevola di molto, sia da un punto di vista normativo che realizzativo, la messa in atto di pratiche pedagogiche sperimentali. La collettività collabora per la trasversalità dei saperi, la promozione della convivenza democratica e l'educazione alla cittadinanza attiva andando a realizzare un'educazione di qualità legata alla creazione di una scuola di prossimità.

Da un lato, il territorio rappresenta una risorsa preziosa per mettere in atto i principi dell'educazione diffusa, offrendo una vasta gamma di opportunità per la sperimentazione e la didattica esperienziale, attingendo a quelle risorse naturali, culturali e storiche che caratterizzano la zona. Dall'altro lato, la scuola assume un ruolo fondamentale nel promuovere lo sviluppo del territorio stesso, educando le nuove generazioni alla cura del patrimonio materiale e immateriale, e alla collaborazione con istituzioni e imprese locali per la sua valorizzazione. In questo modo, territorio e scuola diventano partner attivi nel favorire la crescita sostenibile, sviluppare valore, prospettive e benessere per la comunità, andando ad incidere sulle problematiche legate allo spopolamento, alla marginalità e all'isolamento che spesso caratterizzano questi luoghi mettendo a rischio chiusura la scuola stessa.

I Patti di comunità in questi contesti funzionano più che mai come strumento di rilancio territoriale andando a creare "un sistema formativo allargato, ramificato e policentrico" (Del Bene et al., 2021, p.128) nel quale la scuola ha il potenziale per fungere da catalizzatore per l'immaginazione e la realizzazione di nuovi progetti locali (Magnaghi, 2010), che possono essere guidati dai bisogni e dalle risorse uniche del territorio. In questo contesto, la piccola scuola diventa un agente di cambiamento fondamentale, sostenendo la costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo (Cerosimo & Donzelli, 2020; De Rossi, 2018). L'obiettivo finale è quello di formare studenti-cittadini consapevoli dei punti di forza e di debolezza del territorio in cui vivono, per favorire azioni di cambiamento bottom-up evidenziando l'importanza di una dimensione geografica e territoriale per l'educazione dei più giovani.

2.4 Educazione diffusa: i luoghi emergenti nel contesto fiorentino

Abbiamo visto che ci sono contesti, come quelli delle Piccole Scuole, che possono essere considerati luoghi privilegiati per mettere in pratica i principi di educazione diffusa basati sulle peculiarità del territorio. Sembra utile integrare questa riflessione, fortemente presente nell'ambito degli studi geografici (Deinet, 2017; Giorda & Zanolin, 2019), con un approfondimento su come questa pratica educativa possa essere attuata nei centri urbani maggiori, partendo dal recupero del concetto di città come bene comune (Schilleci & Picone, 2016; Albanese, 2020; Mattei, 2020) e dall'individuazione di quelle storie di piccoli empowerment il cui ruolo è lavorare per la trasformazione strutturale del modo di fruire e vivere lo spazio della città (Sandercock, 1999; Paba, 2002). In tale quadro, è indispensabile creare sinergie efficaci con gli istituti scolastici, affinché queste esperienze di educazione diffusa possano complementare la proposta formativa, massimizzando l'impatto e la continuità dell'apprendimento. Di conseguenza "educare al bene comune vuol dire, specificatamente, educazione al senso di una partecipazione responsabile alla comunità civile e politica" (Bachelet, 2005, p. 905).

Nelle nostre città ci sono contesti che, più di altri, per varie ragioni, tra cui la natura del luogo, lo spazio fisico nel quale si inseriscono, la tipologia di gestione e fruizione, si prestano ad accogliere varie forme di educazione diffusa lavorando in sinergie con gli istituti scolastici. Si tratta di spazi spesso legati a pratiche *bottom-up* per lo più innescate da un senso di appartenenza e identità al territorio che si fanno promotrici di azioni di cura e gestione collettiva; sono realtà di natura ibrida divenuti presidi territoriali, che hanno saputo reiventarsi riuscendo ad operare trasversalmente a diversi settori e che si configurano come attori del secondo welfare (Maino, 2021) in risposta alle diverse sfide sociali. La sinergia con le scuole permette di estendere queste pratiche educative alla comunità, creando esperienze integrate di apprendimento che si sviluppano dentro e fuori dalle mura scolastiche (Mulè, 2022).

Per la loro natura aperta, collaborativa e accessibile a tutti, queste esperienze di fruizione e uso creativo dello spazio, rappresentano contesti particolarmente rilevanti per promuovere una varietà di esperienze educative legate alla costruzione del senso di cittadinanza (e non solo) arricchendo e completando il percorso educativo tradizionale. Caratterizza-

te dalle proprie specificità queste storie di riappropriazione e gestione collettiva degli spazi pubblici costituiscono una grande risorsa per le comunità, sono terreno fertile per sperimentare nuovi modi di convivere e occasioni di promozione di una educazione alla cittadinanza in grado di consolidare il legare tra scuola e comunità, tra pratiche educative e città. Tali esperienze forniscono una riscrittura dei luoghi e costituiscono banchi di prova per mettere in atto nuovi modi di vivere, fruire e partecipare alla costruzione della città in modo più resiliente e inclusivo (Rossi & Masiani, 2021). A contraddistinguere queste progettualità è un forte radicamento sul territorio, una trasversalità di metodi messi in campo per mettere in moto la loro funzione educativa, un ruolo politico dell'agire e la creazione di una cerchia sociale in cui creare relazioni di prossimità. Le sinergie tra questi contesti e gli istituti scolastici forniscono un terreno fertile per mettere in atto nuovi modi di vivere, fruire e partecipare alla costruzione della città in modo più resiliente e inclusivo.

Se da una parte l'educazione diffusa è generatrice di cittadinanza attiva, dall'altra le esperienze di riappropriazione dello spazio, avviate da pratiche della stessa cittadinanza attiva, sono contesti privilegiati per promuovere l'educazione diffusa. Si crea, cioè, un circolo virtuoso, che rafforza le sinergie tra scuola, educazione e comunità, andando a coadiuvare la creazione di quella città educante a cui si faceva riferimento in precedenza.

Sulla base delle premesse illustrate sorge spontaneo chiedersi: "Quali sono dunque i luoghi privilegiati che possono accogliere e potenziare le esperienze di educazione diffusa in sinergia con le scuole?" Per provare a dare una risposta concreta sono state identificate tre esperienze particolarmente rilevanti di cittadinanza attiva a Firenze che rappresentano contesti con una forte valenza educante declinata secondo le specificità delle esperienze stesse: Mondeggi Bene Comune, Centro Storico Lebowski, LUMEN Laboratorio Urbano Mensola. Per ognuno dei casi selezionate si è cercato di ricostruire un quadro coerente di informazioni strutturate secondo tre sezioni tematiche: nascita e evoluzione, attività e visione, ruolo educante. Quest'ultima sezione propone una rilettura dei casi in coerenza con gli interrogativi di ricerca, focalizzando l'attenzione sul perché questi luoghi hanno un ruolo rilevante nel contesto di analisi, rispetto al tema della relazione tra educazione e città. Ognuna delle tre esperienze si configura come contesto educante con finalità peculiari e differenziate che concorrono a mettere in atto quell'apprendimento permanente che il Ministero dell'Istruzione e del Merito definisce:

Qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale (legge 92 del 28.06.2012, articolo 4, comma 51)



2.4.1. Educare alla ruralità: Mondeggi Bene Comune[19]

Nascita ed evoluzione[20]

L'esperienza Mondeggi Bene Comune (MBC)[21] si è sviluppata nel novembre 2013, come iniziativa attivata dal Comitato Terra Bene Comune Firenze a sua volta nato nel luglio del 2012 in opposizione ai provvedimenti varati dal governo Monti che consentivano la vendita del patrimonio pubblico come strumento per sanare il debito nazionale. In connessione con la campagna indetta dal movimento 'Genuino Clandestino'[22], finalizzata alla ricerca di terre abbandonate da poter consegnare a giovani agricoltori che non potessero affittare o comprare terreni, il Comitato concentrò la propria attenzione sulla Fattoria di Mondeggi, una vasta tenuta agricola sita nel comune di Bagno a Ripoli, comprendente quasi 200 ettari di terra tra vigne, orti e ulivi, 6 case coloniche e una villa medicea. Di proprietà della Provincia di Firenze ma gestita da molti anni da una S.r.l. che aveva la stessa Provincia come socio unico, questa enorme proprietà si trovava allora in condizioni di degrado. Anni di mala gestione avevano provocato la messa in liquidazione della società, e quindi l'abbandono progressivo della fattoria e dei suoi sistemi colturali.

In occasione del raduno nazionale di Genuino Clandestino del novembre 2013, il Comitato Terra Bene Comune Firenze avviò la campagna "Mondeggi Bene Comune - Fattoria Senza Padroni", con la quale propose un primo progetto di recupero dal basso di tutta la fattoria, attraverso

19 L'approfondimento dell'esperienza Mondeggi Bene Comune è stato svolto nel contesto di una borsa di ricerca assegnata all'autrice nel 2021 relativa al progetto: Chi possiede la città? Il possesso delle reti e le altre fonti di influenza nel governo urbano e nella produzione di marginalità. Responsabile scientifico: prof.ssa C. Perrone. In collaborazione con: Maddalena Rossi, Federico Tosi.

20 Sulla base di un'intervista svolta a Roberto Checcucci del Comitato Mondeggi Bene Comune nel marzo 2021.

21 https://mondeggibenecomune.noblogs.org

22 Una rete informale di piccole realtà agricole che rivendicano l'autoproduzione e la produzione di beni negli spazi casalinghi

l'attivazione e la partecipazione della comunità, utilizzando l'agricoltura contadina agro-ecologica come metodo di gestione colturale. Il primo atto dimostrativo della ricchezza che poteva essere prodotta a Mondeggi si concretizzò in una serie di giornate (la prima il 17 novembre 2013) di raccolta popolare delle olive nella fattoria di Mondeggi con l'idea di produrre olio da distribuire gratuitamente agli abitanti della zona. Parallelamente il Comitato dette avvio a una serie di negoziazioni con Provincia e Città Metropolitana, affinché la Fattoria non fosse messa in vendita. Fu richiesto all'allora assessore provinciale all'agricoltura di concedere il comodato d'uso gratuito di queste terre per provvedere al ripristino dei luoghi, ma la richiesta fu sempre negata a favore della vendita. Il Comitato decise allora di occupare uno dei casolari come presidio contadino permanente, non dunque con fine abitativo ma legato alla cura dei terreni. Negli anni la proprietà passò poi alla Città Metropolitana e fino al marzo 2018 Mondeggi è stata in vendita, poi in conseguenza delle reiterate aste andate deserte è stata tolta dai beni alienabili (Angiolini, 2015; Rossi, 2022).

Nel corso degli anni la comunità si è allargata e attualmente i casolari occupati sono 3. Parallelamente sono state coltivate porzioni sempre più ampie di territorio e hanno preso vita nuove attività agricole; oltre al recupero dei vigneti e delle olivete esistenti, sono stati riattivati parte dei seminativi presenti e sviluppate varie attività tra cui: apicoltura, erboristeria, birrificazione, panificazione e coltivazione di zafferano. Oltre a queste Mondeggi è stato scenario e promotore di una grande quantità di iniziative divulgative e culturali aperte alla cittadinanza. Dal 2019 si appoggia al comitato Amici di Mondeggi Bene Comune, riferimento formale nato come soggetto parallelo al presidio che aiuta nella gestione e tutela del bene comune (Poli, 2017; Biggeri el al., 2023). Successivamente, il 14 novembre 2022, viene costituita l'APS Mondeggi Bene Comune che formalizza l'impegno e le attività degli aderenti. Nel 2023 la città metropolitana di Firenze, grazie ai fondi del PNRR (Missione 5: Inclusione e Coesione sociale), riceve un corposo finanziamento[23] per la ristrutturazione dell'intera tenuta. A valle di un accesso processo di contrattazione non esente da periodi di tensione tra istituzioni e comunità, viene redatto un progetto condiviso Mondeggi 2026 [24] per immaginare in modo collettivo il futuro di Mondeggi Bene Comune (fig. 06).

23 57 milioni di euro con termine delle opere fissato per il 30 giugno 2026

24 https://mondeggibenecomune.org/il-progetto-mondeggi-2026/

Attività e visione

Le attività di Mondeggi si basano principalmente su tre pilastri: la gestione agricola (che include la vendita diretta oltre che la vendita ai mercati contadini), il bene comune, l'impegno sociale. MBC promuove un'attività agricola finalizzata alla cura della tenuta e alla produzione di cibo secondo i principi dell'agroecologia, una pratica che prende ispirazione dall'ecologia, applicando i suoi fondamenti al settore agricolo. Questo sistema abbandona l'uso di concimi chimici e adotta pratiche basate sulla biodiversità, mutualità, sussidiarietà e condivisione dei ruoli energetici. Nei sistemi agro-ecologici si ottengono modelli produttivi con basso impatto ambientale, basso consumo di energia e elevata efficienza nei rendimenti di processo promuovendo la biodiversità e la sostenibilità.

Particolare rilevanza ha la collaborazione con le scuole, tra cui la Scuola Steineriana di Firenze, attraverso attività educative e centri estivi che mirano a coinvolgere bambini e ragazzi in esperienze dirette di apprendimento pratico. La scuola contadina gratuita e autogestita è un progetto chiave in questo senso, strutturata attraverso attività di formazione e ricerca sull'agroecologia, offre percorsi sperimentali sul campo che promuovono lo scambio di saperi e azioni legate alla manualità.

Mondeggi propone un modello di educazione che collega l'esperienza pratica con il benessere fisico e sociale, stimolando i ragazzi a sviluppare un senso di responsabilità verso l'ambiente e la comunità. Le attività non si limitano all'agricoltura, ma includono laboratori di erboristeria, apicoltura, birrificazione e panificazione, offrendo ai giovani la possibilità di apprendere competenze diversificate e di maturare una visione ampia del rapporto uomo-natura. Partendo dall'uso condiviso del territorio l'esperienza di Mondeggi mira a teorizzare un nuovo modello sociale basato sulla capacità della comunità di autodeterminarsi nel campo della salute, del corpo e della mente attraverso attività orientate alla promozione del benessere fisico, sociale ed ambientale.

Perché Mondeggi educante

L'esperienza di Mondeggi Bene Comune sinteticamente illustrata, si inserisce in una rete di luoghi che detengono un potenziale significativo per promuovere l'educazione diffusa sul territorio, in particolare rivolta a bambini e ragazzi. Nello specifico la realtà di MBC rappresenta un contesto unico per promuovere un'educazione alla ruralità, intesa come formazione alla cura, alla conoscenza, al rispetto e alla ricerca di con-



06.
Scuola contadina: lezioni all'aperto
© Mondeggi

nessione con gli aspetti naturali e ambientali. Mondeggi offre ai giovani la possibilità di apprendere attraverso esperienze concrete che li portano a sviluppare un legame diretto con la terra e con le pratiche agricole sostenibili, stimolando così una riflessione profonda sulla relazione uomo-natura, cruciale non solo nelle aree rurali ma anche nei contesti urbani. La peculiarità di quest'esperienza risiede nella capacità di offrire attività educative incentrate sulla trasmissione di competenze pratiche e valori legati alla sostenibilità, grazie alla collaborazione attiva con le scuole del territorio, come la Scuola Steineriana di Firenze, e attraverso la scuola contadina che coinvolge direttamente bambini e ragazzi in laboratori e percorsi formativi sul campo. Tali attività non solo trasmettono conoscenze agricole, ma mirano a costruire una coscienza ecologica e a educare i più giovani al rispetto dell'ambiente e alla responsabilità condivisa nella gestione del bene comune.

Il progetto di riqualificazione e valorizzazione territoriale di prossima realizzazione, denominato Mondeggi 2026, rappresenta un'occasione importante per consolidare e ampliare queste esperienze educative, rafforzando le sinergie con le istituzioni scolastiche e creando nuove

alleanze territoriali che entrino a far parte della storia lunga e complessa di questo luogo e della comunità che lo ha custodito negli anni. La Mondeggi futura, con il suo approccio collaborativo e partecipativo, può fungere da modello per la promozione di pratiche sostenibili e la diffusione di un'educazione alla ruralità che vada oltre la semplice trasmissione di nozioni, per diventare un vero e proprio percorso di apprendimento esperienziale. In questo modo, Mondeggi si inserisce a pieno titolo nella rete dei luoghi di educazione diffusa, favorendo un dialogo costante tra scuole, famiglie e comunità, e contribuendo a creare una città educante in cui il fare scuola fuori dalla scuola diventi una pratica quotidiana e inclusiva.

2.4.2. Educare allo sport e all'attività fisica: il Centro Storico Lebowski

> *Appena ci sarà possibile vorremmo fare una scuola calcio, che sia prima di tutto un momento di crescita, di aggregazione e di sentimento, dove non sia importante il talento e i risultati, ma in cui tutti i ragazzi imparino ad allacciarsi le scarpe, a fare la doccia con i compagni, a prepararsi la borsa autonomamente, a crescere in gruppo con lealtà e rispetto per le differenze. Vorremmo fare dello stadio che ci ospita una nuova casa per il quartiere, creando un luogo aperto a chiunque voglia riscoprire il sapore di un calcio antico e popolare*[25] *(Centro Storico Lebowski, 2010).*

Nascita e evoluzione[26]

Il Centro Storico Lebowski (CSL) nasce nel 2010 come Unione Sportiva Dilettantistica (USD) dall'iniziativa di alcuni/e ultras che, anni prima, avevano deciso di organizzare la tifoseria per supportare una squadra di terza categoria fiorentina, l'A.C. Lebowski, caratterizzata dalla particolarità di perdere tutte le partite. Il Club è stato fondato con la volontà di creare il primo grande esperimento in Italia di azionariato popolare calcistico, cioè il primo club la cui proprietà fosse effettivamente collettiva e orizzontale. Il CSL si configura infatti come spazio di socialità accessibile a tutti, contro ogni discriminazione di genere, provenienza e disponibilità economica, proponendo un modello di "sport integrale",

25 https://cslebowski.it/club/storia/

26 Da un'intervista a Lorenzo Giudici, membro del consiglio amministrativo dell'Associazione Centro.Storico. Lebowski del 14 maggio 2024

dove l'attività sportiva si abbina all'attività di governance partecipata della società, alla gestione di attività di autofinanziamento e alla promozione di eventi per la socialità.

Dalle sue origini, nel 2010, organizza attività sportiva di base per bambini e bambine per poi strutturarsi negli anni fino ad aprire nel 2015 in una vera e propria scuola calcio affiliata alla FIGC in un luogo insolito: un piccolo giardino pubblico, il Giardino dell'Ardiglione, nel quartiere di San Frediano, a Firenze. La scuola calcio non è iniziata semplicemente per "fare calcio", ma per sostenere una lotta dei residenti del quartiere contro il tentativo da parte di una holding immobiliare di impadronirsi dello spazio per scopi privati. Il "calcio educativo" è stato e continua a essere un modo diretto ed efficace per segnare una forte presenza sul territorio e la comunità locale ne ha incoraggiato la presenza. Dal 2018 il CSL diviene una Società Cooperativa Sportiva Dilettantistica (SCSD) che, ad oggi, 2024, conta oltre 1800 soci e socie. Le attività sportive della cooperativa sono finanziate attraverso campagne annuali di raccolta fondi, attività di autofinanziamento mediante la produzione e vendita di gadgets, crowdfunding per progetti specifici e organizzazione di eventi sociali e attività ludiche. Giocatori, giocatrici e staff ricevono rimborsi spese anziché compensi e questo contribuisce significativamente alla sostenibilità finanziaria del progetto. Dopo un lungo percorso di attesa e negoziazione con le amministrazioni, a partire dal settembre 2022, il CSL ha trovato un nuovo spazio presso il centro sportivo La Trave, ottenuto in sub-concessione dalla UISP, alla quale è stata affidata la gestione fino al 2033 (fig. 07).

Attività e visione

La Società Cooperativa Sportiva Dilettantistica (SCSD) Centro Storico Lebowski nasce e si sviluppa con l'obiettivo di affiancare alla tradizionale attività agonistica percorsi rivolti all'educazione e integrazione dei giovani con disagio sociale ed economico attraverso lo sport, associando l'impegno sociale all'attività calcistica, marcando in questo modo le distanze dalle altre società calcistiche più fortemente orientate a logiche di risultato, competizione e mercato. Il progetto si basa sulla promozione del diritto al gioco, alla salute, alla socialità veicolato attraverso l'attività sportiva.

Uno dei principali ostacoli allo svolgimento dell'attività fisica tra i bambini e ragazzi è l'abbandono precoce, spesso causato dalla mancanza di gratificazioni e sicurezze che questi ricevono nel gioco. Sensazioni di

goffaggine, la percezione di non migliorare, l'assenza di risultati, la derisione, la mancanza di accettazione del gruppo o del supporto familiare, sono tutte fonti di frustrazione che possono portare a un rifiuto precoce dello sport.

Tra gli obiettivi principali perseguiti dal CSL c'è l'educazione emotiva, in un contesto come quello del gioco del calcio, caratterizzato da una forte connotazione di genere. Se da una parte gran parte dei maschi vengono incoraggiati a intraprendere e persistere in un percorso calcistico, al di là dei loro talenti e inclinazioni, dall'altra tutto sembra neutralizzare l'esuberanza e il protagonismo fisico delle bambine, eliminando la dimensione della forza, della spontaneità e dell'eccesso. Come osserva Lorenzo Giudici, consigliere amministrativo, l'esperienza di vedere bambine che giocano a calcio evidenzia come gli ordini sociali, le gerarchie e gli stereotipi si riflettano nei loro corpi. Vedere molte bambine con grandi abilità motorie che si autoescludono dal gioco, ritirandosi sulle fasce laterali senza chiamare la palla, cercando di liberarsene il più rapidamente possibile quando la ricevono, senza usare il corpo per difenderla, ha sollevato interrogativi importanti in chi, come il CSL, sta provando a usare lo sport come momento di emancipazione collettiva.

Per creare una scuola calcio che fosse anche a misura di bambina, il CSL si è proposto di creare un contesto portatore di scenari "altri" provando così a scardinare il paradigma dominante legato al gioco del calcio. Dare *role models* alle bambine, ai bambini e ai genitori, pensare metodologie di gioco che invitino la sperimentazione di una fisicità libera, mettere a verifica una serie di stereotipi e automatismi diffusi, condividere questo programma con le scuole del quartiere, cercando sinergie con gli insegnanti, son alcune delle azioni nelle quali il progetto si è speso negli anni.

Perché Centro Storico Lebowski educante

Il CSL rappresenta un contesto educativo e ludico capace di stimolare l'intera comunità a ripensare i ruoli di genere, le emozioni e i corpi alle prese con le asimmetrie di opportunità. Si configura come una "scuola di sport", una sorta di laboratorio sociale, dove l'obiettivo principale è quello di lavorare collettivamente sull'educazione emozionale così da ridurre la dispersione sportiva e rafforzare i legami sociali. Il corpo a corpo maschile/femminile, che si svolge dentro una cornice ludica e di cooperazione, richiede ai bambini e alle bambine di aiutarsi e sfidarsi mettendo in gioco la propria fisicità. Questa dinamica contribuisce a



07.
La scuola calcio Centro Storico Lebowsky. Trasferta a Incisa, aprile 2018.
© C.S. Lebowski

destrutturare nei bambini un modo stereotipato di guardare al corpo femminile, e allo stesso tempo produce nelle bambine un'esperienza di consapevolezza della propria forza e protagonismo, potenziando la capacità di valorizzare sé stesse e le proprie scelte.

Questa realtà indaga attraverso la pratica sportiva il ruolo delle emozioni nel determinare l'immersione nel gioco, nel gruppo, nel processo formativo e su questo agisce, generando competenze socio-emotive essenziali al processo di crescita. Oltre ad essere uno spazio di gioco gratuito, accessibile e inclusivo, il CSL è un ambiente formativo in cui le emozioni vengono comprese, affrontate e canalizzate in modo costruttivo, promuovendo la crescita personale e relazionale. La visione dell'associazione aspira anche a rafforzare le sinergie con le scuole del territorio, favorendo una progettualità condivisa che valorizzi l'educazione fisica e socio-emotiva, in un'ottica di "fare scuola fuori dalla scuola" e promuovendo un modo innovativo di fare e rapportarsi allo sport e all'attività fisica.

2.4.3. Educare alla cittadinanza attiva: LUMEN Laboratorio Urbano Mensola

Nascita e evoluzione[27]

Il LUMEN Laboratorio Urbano Mensola, si configura come un polo di sperimentazione culturale per progetti innovativi e di comunità, nato da un singolare processo di evoluzione delle attività di rigenerazione di luoghi urbani sottoutilizzati o abbandonati, introdotte a partire dal 2012, dall'Associazione di promozione sociale IcchéCiVaCiVole.

L'Aps IcchèCiVahCiVole trova le sue origini nel contesto universitario fiorentino e nasce dalla fusione di Riotvan, rivista della Facoltà di Scienze Politiche, e No Dump, Associazione culturale costituita a partire dal collettivo Ark della Facoltà di Architettura, impegnata nella progettazione e realizzazione di installazioni attraverso l'utilizzo di materiali di recupero. Queste due realtà nel 2012 prendono parte a un progetto partecipato interno dell'iniziativa Di là d'Arte, promossa dal Comitato di quartiere San Niccolò, organizzando una 'due giorni' di eventi nel Giardino Piero Filippi di Firenze (meglio conosciuto come parco della Carraia), al fine di recuperare temporaneamente questo spazio sottoutilizzato, per dare la possibilità alle varie realtà culturali locali di esprimersi in modo libero e gratuito. Questa prima iniziativa ebbe molto successo, al punto che ne seguirono altre due edizioni chiamate proprio IcchèCiVahCiVole Festival. Questa denominazione faceva quindi riferimento, in origine, ad una serie di eventi aperti alla cittadinanza, nati dalle collaborazioni delle due entità fondatrici, alle quali, nel tempo, si sono affiancati altri gruppi attivi del territorio e in particolar modo del Quartiere di San Niccolò.

Nel 2017, per includere tutte le realtà, circa 16, che progressivamente si erano avvicinate all'organizzazione delle tre edizioni del Festival e, allo stesso tempo, ampliare l'iniziativa oltre il quartiere di S. Niccolò, si decise di cambiare nome al Festival, che da allora divenne Copula Mundi Festival, e costituire un'Associazione di promozione sociale denominata appunto IcchèCiVahCiVole, che, da ora in avanti, inizierà ad orientare la sua azione di rivitalizzazione di luoghi e contesti urbani abbandonati in tutto il territorio fiorentino, secondo una geografia variabile di inter-

27 Le informazioni raccolte in questo paragrafo sono state ricavate da ricerche d'archivio e analisi della rassegna stampa e poi integrate con interviste semi-strutturate al Presidente Antonio Bagni e Vice-presidente Mauro Andreani dell'Associazione svolte nel febbraio 2021.

venti ed eventi culturali, sempre progettati e gestiti attraverso il coinvolgimento attivo della comunità locale. In tale prospettiva l'Associazione ha assunto come propria *mission* quella di intercettare e di valorizzare le realtà culturali presenti nel territorio, al fine di costruire una rete di contatti e competenze condivise, organiche e strutturate, capace di riattivare, attraverso azioni artistiche e culturali luoghi in abbandono, in modo da ottenerne benefici per la comunità di riferimento. Essa quindi, nell'attuazione di tale missione, mette in campo le proprie expertise e conoscenze su più livelli di intervento che vanno: da uno strutturato lavoro di messa in rete di attori locali (ha ad esempio costruito un'attività di censimento monitorando e mettendo in rete circa 250 Associazioni culturali fiorentine), ad azioni progettuali e organizzative di eventi attivate perseguendo un approccio partecipato tra le realtà proponenti e le comunità locali, a percorsi di formazione attraverso la condivisione e scambio del *know how* tramite documentazione, attività e workshop ed infine come luogo di sperimentazione delle potenzialità del tessuto locale culturale.

Durante la pandemia da Covid-19 l'Associazione si è dedicata allo studio e alla mappatura dei luoghi inutilizzati e vuoti appartenenti all'Amministrazione comunale fiorentina. In tal modo ha intercettato un grosso stabile di proprietà pubblica situato in Via del Guarlone 25, originariamente sede dell'ASL (Sert), successivamente abbandonato e quindi in stato di alienazione da anni, senza aver però ricevuto alcuna manifestazione di interesse. Si tratta di circa 8000 mq di spazio sui quali insiste un immobile di circa 380 mq.

Su questo immobile l'Associazione ha ottenuto nel 2020 l'incarico da parte dell'Amministrazione comunale per un progetto di riqualificazione, finalizzato alla sua trasformazione in uno spazio di comunità destinato a progetti di formazione, sperimentazione e inclusione sociale, gestito ovviamente dall'Associazione stessa. Successivamente l'ente ha ceduto all'Associazione lo spazio in comodato d'uso gratuito per 30 anni in cambio della manutenzione ordinaria e straordinaria dell'immobile e dell'annesso terreno.

L'assegnazione dello stabile in questione, che diverrà il nuovo spazio LUMEN (Laboratorio Urbano Mensola, dal nome dell'area in cui si colloca), è avvenuta in seguito a un lungo processo di dialogo con l'Amministrazione che ha portato il bene a passare dalla lista dei beni in alienazione alla lista dei beni disponibili ad essere riqualificati su base culturale e

quindi cedibili in concessione a realtà associative. Il processo di riqualificazione sarà ed è oggi portato avanti in autocostruzione, secondo fasi successive di intervento e attraverso il coinvolgimento attivo di tutte le realtà associative che girano intorno all'esperienza di IcchèCiVahCiVole, in base ad intensità variabili dipendenti e coerenti con il contributo che queste possono apportare.

La prospettiva dell'Associazione è quella di riuscire a garantire la sostenibilità economica dell'esperienza, facendola uscire da una pratica di volontariato per farla divenire un modello innovativo di gestione e di imprenditoria. Per partire nella realizzazione del progetto, l'Associazione ha vinto nel 2021 un bando Anci che permette la realizzazione di attività temporanee per 12 mesi, propedeutiche alla costruzione di un luogo di comunità. Così lo Spazio LUMEN nel luglio 2021 ha aperto alla comunità fiorentina le proprie porte, in attesa di una programmazione dettagliata di eventi prevista a partire dalla primavera dell'anno successivo e così a seguire fino ad oggi (fig. 08).

Attività e visione[28]

Lo spazio LUMEN, fin dalle sue origini è stato immaginato dall'Associazione come presidio, polo di formazione, sperimentazione e produzione culturale e luogo di evoluzione dell'approccio metodologico dalla stessa proposta. Tramite esso, infatti, IcchèCiVahCiVole, rinunciando alla costruzione di interventi a geografia variabile che ha caratterizzato le sue precedenti attività, ha scelto di configurarsi come uno 'spazio innesco' di tanti interventi autoprodotti di rigenerazione in chiave artistico-culturale di spazi sottoutilizzati. Grazie alla vincita di numerosi bandi di finanziamento negli anni, lo spazio è stato dotato di una serie di servizi sempre più strutturati e si è fatto promotore di molte attività lasciando spazio alla sperimentazione e all'espressione artistica delle realtà locali: laboratori per bambini, giornate dedicate al benessere e alla cura del territorio, cinema, jam session, concerti, spettacoli teatrali, talk e molto altro (Pacinico, 2022).

LUMEN ospita inoltre centri estivi e progetti di educazione informale attraverso il programma Erasmus+ di mobilità internazionale, creando opportunità di formazione, scambio culturale e apprendimento per i giovani. Un'importante iniziativa è rappresentata dall'attivazione di

28 Da un'intervista a Alessandro Bezzi, responsabile PCTO, LUMEN, svolta nel luglio 2024.

Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) in collaborazione con scuole locali, tra cui l'Istituto d'Arte di Porta Romana e l'Istituto Alberghiero Turistico Cellini di Firenze, ed è in fase di avvio una collaborazione anche con l'Istituto Alberghiero Saffi grazie alla vicinanza territoriale. Questi partenariati nascono spesso grazie all'iniziativa di docenti che conoscono e propongono il LUMEN ai loro studenti.

I PCTO non coinvolgono intere classi, ma gruppi selezionati di studenti interessati a partecipare. Le attività offerte spaziano in diversi ambiti: dal supporto tecnico e assistenza audio, alla manutenzione generale, all'allestimento degli eventi, fino all'affiancamento nelle attività del bar e della pizzeria. Questo approccio permette agli studenti di esplorare diversi settori e orientarsi verso i propri interessi, acquisendo competenze pratiche in contesti reali. Ogni gruppo di partecipanti, generalmente composto da un massimo di quattro ragazzi, opera in orario extrascolastico con il supporto di un referente del LUMEN, che si occupa della supervisione e del monitoraggio del loro percorso, compila un foglio presenze e redige una relazione finale delle attività svolte. L'obiettivo principale è responsabilizzare i ragazzi, consentendo loro di sperimentare ruoli diversi e di identificare le proprie inclinazioni.

Oltre alla formula strutturata dei PCTO, il LUMEN è stato oggetto di forme di collaborazioni di natura più informale con le scuole del territorio. Un esempio significativo è il rapporto con il Liceo Classico Galileo Galilei di Firenze. Durante una settimana di autogestione, su invito di un'insegnante, alcuni studenti hanno conosciuto il progetto LUMEN e successivamente hanno scelto di prestare servizio come volontari. Da questa collaborazione iniziale è nata l'idea di organizzare il concerto di fine anno presso gli spazi del LUMEN, coinvolgendo circa 30 gruppi musicali emergenti, composti in gran parte da minorenni. La realizzazione dell'evento ha richiesto un impegno significativo nella gestione burocratica e legale per garantire la sicurezza e la responsabilità organizzativa. Il concerto ha riscosso un notevole successo, rappresentando un esempio di promozione e innovazione sociale, e consolidando la collaborazione tra il LUMEN e la comunità giovanile.

Perché LUMEN educante

L'esperienza di LUMEN presenta numerosi aspetti innovativi rispetto al modo in cui le pratiche di rigenerazione e cura dei beni comuni urbani e territoriali possono funzionare come catalizzatori e promotori di

coesione sociale e educatori di cittadinanza attiva. LUMEN si configura contemporaneamente come spazio di apertura, ma anche di aggregazione, in cui la dimensione coesiva dell'esperienza agisce come meccanismo generativo di nuove infrastrutture sociali capaci di trasformare gli spazi in "luoghi" (Rossi & Masiani, 2021). Questo gli conferisce un ruolo di educatore sociale sul territorio nella misura in cui si pone come sperimentazione pilota ed esempio a cui guardare per mettere in atto operazioni di rigenerazione territoriale in grado di innescare percorsi di empowerment della comunità locali.

Il coinvolgimento dei cittadini, delle scuole e delle comunità giovanili prossimi al luogo di intervento è un presupposto non negoziabile di LUMEN che per questo detiene un grande valore di attivatore di comunità. È una realtà fortemente generativa, è curiosa, indaga, si domanda e quindi informa, chiede, negozia, creando condizioni abilitanti alla costruzione dei progetti che immagina.

Attraverso le collaborazioni con istituti scolastici locali, LUMEN permette ai ragazzi di vivere esperienze formative al suo interno, favorendo una partecipazione attiva che li avvicina alla cura del territorio e alla

08.
Lo spazio Lumen Laboratorio Urbano Mensola
© Donato Spadola



responsabilità sociale. Questo processo si rivela fondamentale non solo per la crescita individuale dei partecipanti, ma anche per la creazione di un senso di appartenenza collettivo. La relazione sinergica con le scuole genera occasioni di apprendimento pratico e civico, dove i giovani sono incoraggiati a esplorare diversi ruoli e competenze, supportati da un ambiente che stimola la loro curiosità e responsabilità.

LUMEN è vettore di relazioni che direziona verso la rigenerazione territoriale partecipata attraverso la realizzazione di eventi formativi e ricreativi, manifestazioni artistiche e culturali. Questo carattere generativo di cittadinanza lo rende un luogo particolarmente interessante per accogliere esperienze di educazione diffusa, lavorando in sinergia con le scuole e non solo, secondo la logica efficacemente sintetizzata dal presidente Antonio Bagni che afferma: "vieni qui, apprendi, sperimenti e poi riproponi dove vuoi cosa hai imparato, coinvolgendo le comunità dei luoghi".

2.4.4. Caratteri significativi e strategie di implementazione

Le esperienze analizzate, pur nella loro specificità, condividono alcuni caratteri fondamentali che ne definiscono l'approccio innovativo e la capacità di reinterpretare il rapporto tra educazione, territorio e spazio pubblico.

Emerge in primo luogo una visione dell'apprendimento che supera i confini tradizionali della scuola per abbracciare un'idea di formazione diffusa, radicata nei contesti locali e nelle pratiche della quotidianità. L'educazione non è più intesa come un processo chiuso all'interno delle aule scolastiche, ma come un'esperienza situata, che si sviluppa attraverso il contatto diretto con l'ambiente, il coinvolgimento attivo della comunità e la sperimentazione pratica.

Un secondo elemento distintivo è la valorizzazione del fare come strumento di apprendimento. Che si tratti di coltivare la terra, praticare uno sport o partecipare a un progetto artistico, il coinvolgimento diretto dei giovani nelle attività proposte favorisce lo sviluppo di competenze trasversali e di una consapevolezza più profonda rispetto ai temi affrontati. In questo senso, l'approccio esperienziale si rivela una strategia efficace per rendere l'apprendimento più significativo, andando oltre la trasmissione frontale delle conoscenze.

Un terzo carattere emergente è l'inclusività, intesa non solo come accessibilità delle attività educative, ma anche come capacità di creare contesti in cui ciascun individuo possa trovare il proprio spazio di espressione. L'attenzione alle fragilità sociali e ai bisogni educativi speciali è un elemento ricorrente in queste esperienze, che mirano a costruire ambienti di apprendimento accoglienti e non selettivi. Questo aspetto è particolarmente evidente nel lavoro del Centro Storico Lebowski, che utilizza lo sport per favorire l'integrazione e il senso di comunità, ma anche nel modello di Mondeggi, dove la cura della terra diventa occasione per sperimentare pratiche di collaborazione e condivisione.

Ulteriore denominatore comune è l'uso dello spazio pubblico come risorsa educativa. Tutte queste esperienze dimostrano che i luoghi della città possono essere ripensati come ambienti di apprendimento, superando la distinzione tra spazi dedicati all'istruzione e spazi destinati ad altre funzioni. La trasformazione di aree abbandonate in luoghi culturali, come nel caso del LUMEN, o l'apertura di campi sportivi autogestiti per la comunità, come avviene con il Centro Storico Lebowski, evidenziano come lo spazio possa diventare un elemento attivo nel processo educativo, favorendo la costruzione di relazioni e il senso di appartenenza.

Infine, un tratto trasversale è la dimensione comunitaria. Queste esperienze agiscono come catalizzatori di processi collettivi, promuovendo una partecipazione attiva delle famiglie, delle associazioni e delle istituzioni locali. La co-progettazione e la gestione condivisa delle attività sono elementi centrali, che rafforzano il legame tra scuola e territorio e contribuiscono a rendere più solida la rete di supporto per i giovani. L'interazione tra diversi attori sociali non solo arricchisce le esperienze educative, ma genera anche un impatto più ampio sulla qualità della vita nei contesti in cui queste iniziative si sviluppano.

I progetti analizzati, dunque, condividono un'idea di educazione che si intreccia con la vita sociale, con il territorio e con le pratiche quotidiane, proponendo modelli più dinamici, inclusivi e partecipativi. Se da un lato costituiscono sperimentazioni innovative di apprendimento, dall'altro pongono una serie di interrogativi critici relativi alla loro sostenibilità, replicabilità e integrazione con le politiche educative e urbane esistenti.

Mondeggi Bene Comune ha il merito di proporre un modello di apprendimento esperienziale basato sulla cura del territorio, sulla gestione condivisa delle risorse e sulla consapevolezza ecologica. Tuttavia, questa esperienza presenta alcune criticità legate alla sua riconoscibilità

istituzionale e alla stabilità del progetto nel lungo periodo. La natura informale e autogestita di Mondeggi ne fa un modello difficilmente inquadrabile all'interno delle strutture educative tradizionali, con il rischio che le attività rimangano relegate a una dimensione sperimentale e non strutturata. Inoltre, l'assenza di un quadro normativo chiaro sulla gestione dei beni comuni agricoli rende il progetto vulnerabile rispetto a possibili cambiamenti politici e amministrativi, sollevando interrogativi sulla sua sostenibilità e possibilità di integrazione con il sistema educativo formale.

Il Centro Storico Lebowski, configurandosi come cooperativa sportiva che ha sviluppato un approccio di governance partecipata in cui la gestione della società è collettiva e orizzontale, ha saputo sviluppare nel tempo una relazione con le amministrazioni pubbliche, come dimostra l'assegnazione in sub-concessione del centro sportivo La Trave, ottenuto dopo un lungo percorso di negoziazione. Questo passaggio segna un'evoluzione importante per il progetto, poiché garantisce stabilità infrastrutturale, ma introduce anche nuove sfide, come la gestione sostenibile di uno spazio fisso e la necessità di coniugare la dimensione collettiva e militante con una maggiore strutturazione gestionale. La sua sostenibilità economica si basa su un mix di autofinanziamento, crowdfunding e campagne di raccolta fondi, dimostrando che esistono modelli alternativi alla dipendenza da sponsor o finanziamenti pubblici diretti. Tuttavia, questo stesso modello pone interrogativi sulla scalabilità dell'esperienza: fino a che punto un sistema basato su contributi volontari e gestione collettiva può essere esteso ad altri contesti senza perdere la sua efficacia originaria? La necessità di un equilibrio tra autonomia e riconoscimento istituzionale rimane una questione aperta, soprattutto in relazione alla capacità di mantenere il carattere radicale del progetto in un quadro normativo più definito.

LUMEN infine offre un contesto in cui i giovani possono sperimentare nuove forme di espressione creativa e partecipazione culturale, colmando il vuoto lasciato dall'assenza di spazi dedicati alla socialità e all'apprendimento informale. Tuttavia, a differenza di esperienze indipendenti o completamente autogestite, LUMEN si sviluppa all'interno di un percorso di riconoscimento istituzionale che ha portato all'assegnazione di un immobile pubblico in comodato d'uso trentennale, attraverso un processo di dialogo con l'amministrazione comunale. Questo lo distingue come un modello di rigenerazione culturale in cui l'iniziativa dal basso si intreccia con le politiche pubbliche, ponendosi come un espe-

rimento di governance collaborativa tra enti locali e realtà associative. Se da un lato questo modello garantisce una maggiore stabilità, dall'altro solleva interrogativi sulla sostenibilità economica a lungo termine e sulla capacità di mantenere un'identità innovativa all'interno di un quadro istituzionale. LUMEN si trova infatti a dover bilanciare la necessità di consolidare un modello gestionale sostenibile con l'esigenza di preservare il carattere sperimentale e comunitario che ne ha segnato l'evoluzione. Inoltre, la capacità di attrarre risorse finanziarie per garantire continuità alle attività e alla manutenzione dello spazio rappresenta una sfida cruciale. La sua esperienza suggerisce quindi la necessità di modelli di gestione ibridi, che combinino il sostegno pubblico con forme di autosostentamento basate su economie culturali e modelli di impresa sociale, evitando sia la precarietà tipica delle iniziative indipendenti sia il rischio di una progressiva istituzionalizzazione che potrebbe ridurne la capacità di rispondere in modo flessibile ai bisogni della comunità.

2.5 Caso Studio 1. Il progetto Scuole Aperte in Rete: educare al bene comune

Tra le numerose iniziative emerse durante la pandemia di Covid-19 nate per rispondere al periodo di difficoltà della comunità scolastica nel suo complesso, segnalo quella di Scuole Aperte poi divenuto Scuola Aperte in Rete che ho potuto monitorare durante tutto il suo svolgimento, dalla prima idea del marzo 2020 fino alla conclusione nell'aprile 2021. Il progetto nasce come risposta dal basso alle limitazioni imposte dalla pandemia, trasformandosi gradualmente in un significativo programma di rilancio territoriale e comunitario che dà concretezza all'idea di un'educazione bene comune (Vassallo & Saporito, 2021). Guidato da un istituto scolastico, Scuole Aperte in Rete mi ha offerto l'occasione di osservare come un'idea sia riuscita ad evolvere e strutturarsi, fornendo nuovi modelli di interazione e apprendimento, in risposta a una circostanza eccezionale che ha messo in crisi il sistema educativo. Da un punto di vista metodologico è stato applicato il metodo dell'osservazione partecipante prendendo parte alle iniziative che hanno costituito le varie fasi del progetto.

2.5.1 Introduzione al caso

L'iniziativa Scuole Aperte prende corpo nella primavera 2020, in seguito al DPCM del 4 marzo 2020 che sancisce la chiusura della scuola a causa della pandemia di Covid-19, senza indicare tempistiche o condizioni per una possibile prossima riapertura. La proposta si rivolge al territorio come risorsa per fare della crisi un'opportunità, ritrovando nella città lo spazio necessario al rispetto del distanziamento fisico previsto dalle norme anti-Covid e allo stesso tempo, l'occasione per rinnovare il modo di fare scuola.

Si immagina di utilizzare la città come aula diffusa organizzando lezioni di teatro nei teatri, cineforum nelle sale cinema, promuovendo la riscoperta del muoversi a piedi così da evitare il trasporto pubblico (punto critico della riapertura). Si guarda alla città come ambiente di apprendimento nel quale sperimentare l'*outodoor education* utilizzando cortili scolastici, parchi, giardini, spazi pubblici e aperti che offrono opportunità educative. Inoltre, per promuovere diverse modalità di fare scuola a distanza, propone di fare uso dei circoli delle piccole frazioni, che potrebbero ospitare gruppi di ragazzi in un luogo fisico, riducendo così la

dispersione, lo spaesamento e l'isolamento. Questa visione è orientata verso il superamento di una cultura genitoriale e normativa che tende ad essere iperprotettiva nei confronti dei bambini, critica nei confronti degli insegnanti che propongono uscite didattiche, e generalmente diffidente verso pratiche educative innovative. Spesso il concetto di scuola aperta viene associato alla semplice idea di tenere i bambini all'aperto, perdendo di vista il potenziale di integrazione tra scuola e territorio (Pecoriello, 2021).

Scuole Aperte nasce a partire da una lettera-appello redatta durante il *lockdown* del maggio 2020 dall'associazione La città bambina[29], "Le Scuole Aperte: proposta per la riapertura delle scuole nell'anno scolastico 2020-21 utilizzando aule diffuse sul territorio"[30], indirizzato alla Regione Toscana. Il testo invita ad un incontro tra volontà politica e realtà extrascolastiche per estendere lo spazio dell'istruzione formale in strutture non deputate alla scuola; spazi chiusi e aperti, inutilizzati in orario scolastico, sono potenziali aule diffuse.

L'appello raccoglie in pochi giorni le firme di oltre cento organizzazioni e soggetti attivi sul territorio regionale, in particolare di Firenze e Pistoia, con alcune adesioni importanti anche a livello nazionale. I soggetti firmatari sono scuole, comitati di genitori, associazioni, circoli, parrocchie, teatri, cinema, centri educativi, di ricerca e produzione artistica, in grado di offrire, in alcuni casi, i propri spazi e i propri operatori con proposte di educazione alternativa a quella tradizionale.

Elementi di contesto

In seguito alla chiusura delle scuole messa in atto nella primavera 2020 e in ragione di un lieve miglioramento della situazione pandemica durante i mesi estivi, il governo comincia a preparare un piano di riapertura controllata delle scuole da attuarsi nel settembre 2020, modificandone in modo significativo l'organizzazione degli spazi e dei tempi, così da garantire il mantenimento del distanziamento sociale.

Da questa riconfigurazione interna le scuole perdono le aree dedicate ai laboratori, in favore di aule più grandi e del trasferimento di intere sezioni in altre sedi; gli ingressi vengono organizzati secondo scaglioni e i cor-

29 https://lacittabambina.wordpress.com/chisiamo/

30 https://www.nazioneindiana.com/2020/05/13/la-citta-bambina-scuole-aperte/ (ultima consultazione 06.2020)

tili ricreativi utilizzati secondo un principio di turnazione. Anche da un punto di vista di organizzazione della didattica ci sono delle conseguenze rilevanti: prima fra tutte l'uso obbligatorio della mascherina, con tutto quello che una decisione del genere porta con sé in termini di empatia, percezione, comunicabilità. Inoltre, vengono adottate disposizione fisse dei banchi (dopo la grande polemica dei banchi a rotelle) limitando la possibilità di lavorare in gruppo, scambiare materiali, interagire con le altre classi e con operatori esterni. Infine, in un momento in cui è urgente privilegiare lo stare all'aria aperta, si sceglie in modo controintuitivo di vietare le uscite didattiche. La scuola diviene un alternarsi di quarantene di studenti e docenti, lezioni in presenza e a distanza, cambiamenti di orario e sostituzioni di insegnanti, portando a un costante senso di improvvisazione che inevitabilmente influisce sia sul benessere della comunità scolastica che sulla qualità dell'insegnamento.

Con il peggioramento della situazione pandemica si assiste ad una nuova chiusura nell'autunno 2020 fino al marzo 2021 con la didattica svolta principalmente a distanza. A partire dall'aprile 2021, con il calo dei casi di Covid-19 e l'avanzamento della campagna vaccinale, molte scuole, iniziano una graduale riapertura fino al settembre 2021, che inaugura l'inizio del nuovo anno accademico con la riapertura totale degli istituti e la ripresa prevalente della didattica in presenza[31].

2.5.2 Il progetto Scuole Aperte in Rete

La proposta Scuole Aperte, nata su iniziative di una rete informale autogestita e volontaria, non ha incontrato reazioni da parte del mondo delle istituzioni locali, regionali e nazionali a cui era stato inoltrato l'appello con le firme. Nonostante questo, la rete ha continuato a intessere relazioni, condividere idee e scambiare riflessioni su come poter immaginare una scuola diversa.

Da qui, nel settembre 2020 prende corpo il progetto Scuole Aperte in Rete[32], finanziato dall'Autorità della Partecipazione della Regione To-

31 Il quadro nazionale rispetto alla chiusura e apertura delle scuole è disomogeneo, lo scenario riportato rappresenta una semplificazione per inquadrare il contesto indipendentemente dalle misure attuate dalle singole regioni.

32 https://open.toscana.it/web/scuole-aperte-in-rete (ultima consultazione al 06.2021)

scana, coordinato dallo spin-off accademico MHC Progetto Territorio[33] e promosso da una rete di scuole e altri soggetti dei territori di Firenze e Pistoia, di cui è capofila l'IC Montagnola-Gramsci di Firenze[34]. Il progetto Scuole Aperte in Rete nasce con l'idea di fornire supporto alle scuole nell'affrontare le difficoltà legate alla situazione di emergenza sanitaria, attraverso il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica, nella costruzione di relazioni e reti con il territorio e nell'attivazione di risorse per arricchire e innovare le esperienze educative.

Il progetto ha come esperienza pilota la scuola Montagnola Gramsci, situata nel quartiere 4 di Firenze. L'obiettivo principale è creare una rete tra scuole e realtà territoriali del quartiere, della città di Firenze e dell'area pistoiese, coinvolgendo i partner del progetto in un processo di condivisione di riflessioni e pratiche sperimentali. L'iniziativa mira a costruire un'azione coordinata capace di diffondere conoscenze e connettere soggetti ed esperienze. Scuole Aperte in Rete si configura come uno spazio di confronto e scambio, favorendo la progettazione condivisa e l'apprendimento reciproco. Attraverso l'ascolto, la partecipazione e il dialogo, con il supporto di consulenti, facilitatori ed esperti, il progetto rappresenta un'opportunità per affrontare in modo collaborativo le sfide di un anno scolastico complesso.

Il progetto non si limita ad affrontare l'emergenza, ma punta a mitigare gli impatti delle trasformazioni che riguardano lo spazio e l'organizzazione della vita scolastica. L'obiettivo è andare oltre la contingenza, sperimentando forme innovative di didattica che prefigurano la scuola del futuro, valorizzando l'integrazione tra scuola e territorio, un principio a lungo perseguito.

33 https://www.unifi.it/vp-9591-mapping-hyperlocal-communities-progetto-territorio-mhc.html (ultima consultazione al 12.2023). Il gruppo di lavoro MHC- Progetto territorio è composto da: arch. Anna Lisa Pecoriello referente operativa del progetto, organizzazione, facilitazione, comunicazione, supporto alla gestione amministrativa; arch. Andrea Giraldi, organizzazione, facilitazione, comunicazione; arch. Alessandra Cao, organizzazione facilitazione, comunicazione. La mia partecipazione si è inserita come supporto allo staff MHC.

34 La rete è costituita da un ampio partenariato del quale fanno parte 4 scuole di Firenze: IC Montagnola-Gramsci (capofila), IC Barsanti, IC Centro Storico Pestalozzi, ITT Marco Polo; e 4 scuole di Pistoia: IC Leonardo Da Vinci, Raffaello, Bonaccorso da Montemagno di Quarrata e Liceo Artistico Petrocchi. Aderiscono al progetto anche 3 associazioni: La città bambina (Firenze-Pistoia), CEP Centro educativo popolare (Isolotto Q4, Firemze), la Piccola Scuola di Pace "Gigi Ontanetti. A queste si aggiungono 4 comitati genitori: comitato genitori in movimento scuola Montagnola Gramsci (Isolotto, Quartiere 4, Firenze), Comitato genitori Barsanti (IC Barsanti), Gasp gruppo genitori alunni Scuola città Pestalozzi (IC Centro Sotrico), AGVV associazione genitori Vittorio Veneto.

Il contesto decisionale in cui il progetto si sviluppa è complesso e in continua evoluzione, dovendo adattarsi a un quadro normativo influenzato dall'andamento della pandemia. Le scelte relative all'organizzazione scolastica e alle modalità di apertura e chiusura dipendono dalle decisioni prese a livello nazionale dal governo, a livello regionale dalla Toscana e a livello locale dai comuni, oltre che dall'autonomia dei singoli dirigenti scolastici. La scuola e l'intero sistema educativo si trovano e continueranno a trovarsi a gestire una situazione caratterizzata da un quadro normativo e decisionale mutevole, che impone continui adattamenti degli spazi, delle metodologie didattiche e delle risorse disponibili, rendendo difficile definire strategie efficaci per il loro impiego. Per affrontare questa complessità è fondamentale il rafforzamento della collaborazione istituzionale e delle reti territoriali, che necessitano di risorse ed energie per mantenersi attive.

Il progetto Scuole Aperte in Rete apre un certo margine di azione grazie all'autonomia riconosciuta alle scuole nell'organizzazione delle attività per garantire la riapertura e la ripresa della didattica in presenza. Questo consente di sperimentare approcci pedagogici innovativi, nel rispetto delle normative e della situazione emergenziale, con l'obiettivo di tutelare e promuovere il diritto all'istruzione per tutte e tutti.

La metodologia e le attività di ricerca

Il progetto prende corpo attraverso la realizzazione di un processo partecipativo declinato in una serie di azioni, finalizzate a sostenere la comunità scolastica in un periodo fortemente segnato dalla pandemia, con l'obiettivo principale di contrastare la povertà educativa, prevenire la dispersione scolastica e superare la fase emergenziale attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative. Il percorso, si propone di immaginare e costruire la scuola del futuro, rafforzando l'integrazione tra scuola e territorio attraverso la realizzazione di una sperimentazione pedagogica articolata attraverso la realizzazione delle seguenti attività:

1. Corsi e workshop;
2. Laboratorio di co-progettazione Scuola-territorio;
3. Ciclo di visite sull'Educazione Outdoor;
4. Giornate di studio Scuole Aperte

1. Corsi e Workshop

Il programma nella fase iniziale si è concentrato soprattutto sulla didattica digitale integrata e sul benessere e la cura delle relazioni negli ambienti digitali in cui la scuola è tenuta a svolgere la sua attività, non solo per la didattica ma anche per gli incontri tra docenti, genitori, dirigenti. In questo contesto sono stati attivati:

a. Corso di Didattica Digitale Integrata: Il corso, condotto da Isabella Bruni dell'Università di Firenze, ha coinvolto circa trenta docenti di scuole primarie e secondarie di secondo grado. Strutturato in sei incontri on-line (dicembre-gennaio), ha offerto strumenti per migliorare la didattica digitale, dalla progettazione tra presenza e distanza all'uso di tool interattivi, metodologie innovative (apprendimento cooperativo, debate) e valutazione formativa. L'approccio è stato personalizzato grazie a feedback continui e sondaggi istantanei. Nella fase finale, i docenti hanno progettato percorsi didattici ibridi, sottoposti a revisione tra pari (peer evaluation). Tutto il materiale è stato raccolto su Classroom, creando un archivio condiviso e uno spazio collaborativo.

b. Workshop di Pedagogia della cura: Condotto da Angela Maria Osorio Mendez, il workshop si è svolto in due incontri online (dicembre) ed è stato aperto a tutte le componenti della comunità scolastica. Ha offerto un momento di esperienza e riflessione sugli spazi di incontro virtuale, esplorando strategie per rendere l'ambiente digitale più accogliente, inclusivo e orientato alla relazione. Durante il laboratorio sono state sperimentate piattaforme digitali progettate per favorire empatia e interazione, promuovendo pratiche di cura reciproca e la creazione di spazi online non strutturati e sicuri. La riflessione si è focalizzata sulla scelta degli strumenti digitali per facilitare l'apprendimento tra pari e il coinvolgimento della comunità in processi collaborativi. Le domande guida includevano: quali spazi virtuali utilizzare per l'apprendimento tra pari? Quali piattaforme sono più adatte a favorire la condivisione e la riflessione collettiva? L'analisi ha spaziato dagli strumenti a pagamento a quelli open source, culminando nell'esplorazione di Circle, una piattaforma progettata per facilitare incontri digitali più "umani" e accessibili anche a utenti meno esperti.

c. Corso di Cooperative Learning: Il corso si è articolato in sei incontri (gennaio-marzo) della durata di due ore e mezza ciascuno, condotti da Stefania Lamberti. L'approfondimento di questa metodologia nasce dalla consapevolezza che le società contemporanee richiedono sem-

pre più cooperazione e meno competizione, rendendo necessario un ripensamento delle strategie educative per rispondere alla crisi della socializzazione, al calo del rendimento scolastico e alla necessità di rafforzare la relazione tra studenti. Il *Cooperative Learning*, come metodo di insegnamento-apprendimento democratico, favorisce il lavoro di gruppo valorizzando le differenze individuali sia sul piano relazionale ed emotivo sia su quello cognitivo e culturale. Il corso, di livello base, ha permesso ai partecipanti di conoscere i principi fondamentali della metodologia attraverso la progettazione di interventi cooperativi (*Cooperative Learning informale* e *formale*). Grazie a un approccio esperienziale basato sul "fare per capire", gli incontri hanno offerto un'occasione di formazione pratica, stimolando l'applicazione diretta della metodologia nel contesto didattico.

d. Workshop di Pedagogia Istituzionale: Condotto da Federica Lucchesini, il workshop si è sviluppato in tre incontri online (febbraio) e un incontro in presenza durante la giornata finale del processo partecipativo (15 maggio, Pistoia). Il percorso ha offerto un'esperienza di riflessione sui principi dell'organizzazione cooperativa e sul rapporto tra legge, linguaggio e libertà. Dopo un primo incontro introduttivo, i successivi hanno esplorato strumenti per favorire la partecipazione, la motivazione e il benessere nella classe, riducendo il malessere e la conflittualità. L'ultimo incontro è stato dedicato al Consiglio di classe cooperativo, un dispositivo potente ma complesso da gestire. Attraverso le teorie e le pratiche della pedagogia istituzionale, il workshop ha fornito strumenti per strutturare la classe in modo cooperativo, creando spazi di parola e lavoro rigorosi ma flessibili, in cui si promuovono l'ascolto e il rispetto reciproco. Sono stati sperimentati dispositivi semplici (le responsabilità, il quoi de neuf, il ça va ou ça va pas) e approfondite strategie per aiutare i docenti a strutturare una migliore progettazione della vita scolastica.

e. Workshop di Educazione Diffusa: Condotto da Paolo Mottana, il workshop si è svolto in due incontri online (febbraio-marzo) ed è stato un'occasione di riflessione sui principi dell'educazione diffusa e della didattica esperienziale. Partendo dal *Manifesto dell'educazione diffusa*, di cui Mottana è co-autore, è stata esplorata la trasformazione del territorio in risorsa educativa, favorendo apprendimento, scambio e partecipazione attiva di bambini e adolescenti come protagonisti della vita sociale. Durante gli incontri, si sono condivise strategie e indicazioni pratiche per programmare, organizzare e realizzare attività di educazione diffusa, valorizzando il legame tra scuola e territorio.

2. Laboratorio di co-progettazione Scuola-Territorio

Il laboratorio si è sviluppato come spazio di incontro, scambio e concretizzazione di proposte tra i diversi percorsi attivati dal progetto Scuole Aperte in Rete. Strutturato in tre incontri mensili (gennaio - marzo), ha accompagnato il percorso di ricerca-azione collettivo, intrecciando sperimentazioni e dialoghi con esperti, fino alle giornate conclusive del progetto.

Il primo incontro ha affrontato il tema del rapporto scuola-territorio con la partecipazione delle ricercatrici Indire Laura Parigi e Jose Mangione. La discussione si è sviluppata attorno a tre domande chiave:

1 Come si traduce nella pratica il rapporto scuola-territorio?

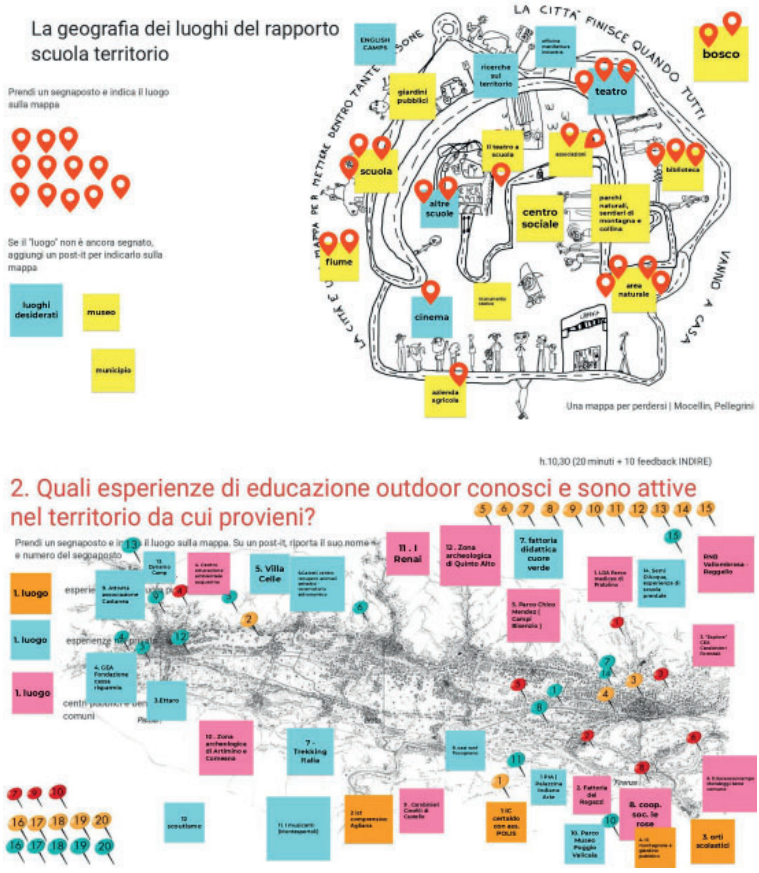
2 Quali difficoltà ostacolano questa relazione (prima e dopo la pandemia)?

3 Come rafforzarla?

A partire dal confronto, è stata realizzata una mappatura collettiva dei luoghi coinvolti e di quelli desiderati. Tra gli ostacoli principali sono emersi la difficoltà di effettuare uscite o accogliere operatori esterni, la mobilità scolastica, i trasporti pubblici e la scarsa conoscenza di strumenti come i patti territoriali e i patti educativi di comunità.

Il secondo incontro si è focalizzato sull'educazione outdoor. Dopo una prima fase di condivisione delle definizioni, è stata costruita una mappatura delle esperienze attive nei territori fiorentino e pistoiese. Il laboratorio si è concluso con un'analisi SWOT sui punti di forza, criticità e prospettive dell'educazione all'aperto, fornendo una base per sviluppare strategie di rafforzamento e superamento delle difficoltà.

Il terzo incontro ha visto la partecipazione di due dirigenti scolastici partner del progetto e delle ricercatrici Indire che hanno seguito l'incontro, contribuendo alla riflessione sul futuro del progetto Scuole Aperte. A partire dalle criticità, dai bisogni e dalle proposte emerse, sono stati definiti i programmi delle tavole rotonde conclusive, concepite come momento di condivisione e pianificazione per i futuri passi della rete Scuole Aperte (fig. 09, 10).



09. 10.
I risultati dei laboratori on-line scuola-territorio
© Elaborazioni collettive a cura di Alessandra Cao

3. Ciclo di visite sull'Educazione Outdoor

Nei mesi di aprile e maggio si è svolto un ciclo di incontri in presenza dedicato all'educazione outdoor, con visite guidate nei luoghi significativi della rete Scuole Aperte in Rete a Firenze. Il percorso è stato organizzato attivando collaborazioni con esperti e realtà che operano nel settore, offrendo esperienze immersive e momenti di confronto. Di seguito un breve resoconto delle quattro visite realizzate:

a. Storie di educazione e territorio – L'associazione La Città Bambina ha illustrato i progetti sviluppati con le bambine e i bambini dell'IC Montagnola, ripercorrendo le esperienze pedagogiche innovative del territorio, dalle Baracche verdi della Comunità dell'Isolotto fino ai giorni nostri.

b. Educare sul campo – Presso Mondeggi Bene Comune a Bagno a Ripoli, maestri ed educatori del gruppo Educare sul campo hanno guidato i partecipanti in un'esperienza immersiva tra attività educative e visita alla tenuta, dove è in corso un esperimento di agricoltura collettiva che coinvolge la comunità locale.

c. Gesto e Paesaggio – Alla Palazzina Indiano Arte (PIA), dopo una visita all'installazione Grotta Cielo di Viola Tortoli Bartoli, realizzata con i bambini, i partecipanti hanno sperimentato una pratica artistica di espressione corporea lungo l'argine del fiume sotto la guida di Virgilio Sieni.

d. Come disegnare un corpo danzante – Al PARC delle Cascine di Firenze, dopo un'introduzione sulle proposte educative dello spazio, si è svolto un laboratorio con una danzatrice e un musicista dal vivo, coinvolgendo i bambini nel processo creativo dell'opera.

Queste esperienze hanno rappresentato un'occasione per esplorare e rafforzare la connessione tra educazione, territorio e pratiche artistiche ed esperienziali (fig. 11 - 15).

4. Giornate di studio conclusive

Il progetto Scuole Aperte in Rete giunge alla sua conclusione nel maggio 2021 con due incontri in presenza realizzati prima a Pistoia e poi a Firenze, in due luoghi significativi per l'*outdoor education,* scelti non solo per la loro rilevanza educativa, ma anche per il loro significato all'interno del percorso partecipativo. Il primo negli spazi del "Progetto Ettaro[35]", gestito dall'associazione di volontariato Arcobaleno di Pistoia che da anni si prende cura di un ettaro di terreno nel parco della villa Conversini a Montesecco, dove organizza attività per bambini e ragazzi. Il secondo, presso la cooperativa sociale Le Rose[36], un centro didattico, educativo e culturale innovativo dedicato ai portatori di handicap, ma aperto anche al pubblico per promuovere l'inclusione e il benessere collettivo.

I due incontri di chiusura del progetto Scuole Aperte in Rete hanno segnato un momento significativo di riflessione e celebrazione del ritorno alla convivialità in presenza. Durante queste occasioni, è stato possibile approfondire, condividere e discutere le questioni emerse nei mesi di chiusura e apertura della scuola, provando a tracciare nuove prospet-

35 https://www.arcobalenopistoia.org/ettaro-2/ (ultima consultazione al 06.2021)

36 http://www.cooperativasocialelerose.it/Home_.html (ultima consultazione al 06.2021)











11. 12. 13. 14. 15.
Alcune immagini del ciclo di visite sull'Educazione Outdoor nel contesto fiorentino.
11/13: foto dell'autrice
12/14/15: © Teresa Randazzo

tive per un'educazione, nonostante e oltre la pandemia. L'evento ha beneficiato dei contributi di partecipanti, partner ed esperti che hanno contribuito alla realizzazione del progetto, arricchito il dialogo e la comprensione delle sfide affrontate. Importante è stato anche il ruolo delle interazioni con le istituzioni, in particolare degli assessorati all'educazione e del Consiglio di quartiere 4, che hanno fornito una prospettiva istituzionale alla discussione.

2.5.3 Considerazione conclusive sul Caso Studio Scuole Aperte in Rete

Le riflessioni emerse durante tutto il progetto e sintetizzate nelle giornate conclusive si spera possano servire da guida per una futura riorganizzazione e per un'eventuale espansione della rete, considerando sia le nuove relazioni che si sono formate, sia quelle che si sono indebolite. L'obiettivo è orientarsi verso un progetto comune che continui a valorizzare e rinnovare l'approccio educativo, consolidando e rinnovando il legame tra scuola e territorio.

Questa sperimentazione rappresenta un esempio significativo di come forme innovative di collaborazione scuola-territorio possano emergere anche da contesti di crisi, come quello imposto dalla pandemia. Questa iniziativa, non solo ha risposto a un'esigenza immediata sollecitata dalla comunità scolastica, ma ha anche aperto la via a nuove metodologie didattiche, proponendo un modello educativo più flessibile e integrato con il territorio, attraverso la creazione di un'ampia rete di attori capaci di lavorare in modo collaborativo per un fine comune.

L'esperienza di Scuole Aperte in Rete ha dimostrato che il mondo della ricerca-azione e quello della scuola possono integrarsi e fecondarsi generando soluzioni che valicano i confini tradizionali dell'educazione, per trovare spazio tra le realtà che animano i territori. La sperimentazione ha evidenziato l'importanza di un lavoro sinergico tra scuola e comunità per la creazione di una rete di collaborazione che accresce la qualità e restituisce valore all'esperienza educativa. Il progetto ha offerto un ventaglio di possibili modi "altri" di fare scuola, proponendo scenari fluidi e dinamici come alternative al modello consolidato di fare educazione all'interno delle istituzioni tradizionali.

Scuole Aperte in Rete sottolinea l'efficacia di rispondere alle sfide immediate con soluzioni condivise, creative, nate da un'iniziativa dal basso

che ha saputo valorizzare i suoi aderenti, creare i presupposti per una collaborazione, definendo insieme obiettivi e finalità. Attraverso la messa in relazione di varie realtà del territorio si è dato voce e risposta a una problematica comune che riconosce tanto il valore della scuola come spazio fisico di relazione, che il territorio come ambiente di apprendimento continuo.

Nonostante il complessivo successo dell'esperienza, sono emerse alcune criticità che potrebbero influenzarne i futuri sviluppi. La continuità della rete è legata a nuove forme di finanziamento non sempre facili da reperire; allargare la rete di collaborazione, contando su una più ampia adesione tra gli istituti scolastici e le esperienze di cittadinanza attiva, potrebbe aumentarne sia l'impatto che la sostenibilità.

La scalabilità e la replicabilità del modello presentano ulteriori sfide, poiché l'adattamento del progetto a contesti diversi richiede risorse non sempre facilmente trasferibili. All'interno della rete sarebbe importante garantire la presenza di un ruolo di mediazione capace di coordinare i vari portatori di interesse; in questo caso MHC Progetto Territorio ha saputo operare in un contesto inedito caratterizzato da un alto livello di complessità. La gestione logistica di eventi a distanza, in presenza e dell'attività sul campo hanno richiesto competenze, energie e costi che possono ostacolare la realizzazione di iniziative analoghe. Queste criticità suggeriscono la necessità di strategie innovative per garantire sia il successo di sperimentazioni simili che il potenziale operativo e la sopravvivenza della rete attivata.

2.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola oltre la scuola

Il capitolo esplora il concetto di "scuola oltre la scuola," illustrando come il superamento dei confini scolastici possa arricchire il processo educativo attraverso l'integrazione con il territorio e la partecipazione comunitaria. Viene proposto un modello di educazione diffusa, in cui l'ambiente urbano diviene parte attiva del processo formativo, abilitando pratiche esperienziali e condivise. Il capitolo descrive alcune esperienze innovative, soffermandosi sul contributo delle Piccole Scuole e analizzando tre progetti fiorentini (Mondeggi Bene Comune, Centro Storico Lebowski e LUMEN), che enfatizzano l'importanza di un apprendimento esperienziale declinato in varie forme. Infine il progetto Scuole Aperte in Rete, nato in risposta alla pandemia, offre un esempio significativo di come le scuole possano fare rete con le realtà locali, riconfigurando la città come aula diffusa. Queste iniziative si muovono tutte verso la creazione di una "scuola oltre la scuola", capace di coinvolgere la comunità nel processo educativo e di creare nuove modalità di interazione tra scuola e territorio: le prime tre spazializzano questo concetto, la quarta fa riferimento a una dimensione virtuale facendo leva sulle reti e le relazioni.

2.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo

L'integrazione tra scuola e territorio rappresenta un elemento cruciale per la ridefinizione degli spazi educativi in un'ottica di maggiore inclusione e partecipazione. Le varie esperienze analizzate mostrano come la collaborazione tra istituzioni scolastiche e realtà territoriali possa contribuire a trasformare luoghi pubblici in spazi di apprendimento diffuso, promuovendo una visione dell'educazione che supera la separazione tra scuola e città. Uno degli elementi centrali per comprendere il potenziale e i limiti di queste iniziative riguarda il loro modello di governance e il grado di interazione con le istituzioni. Mentre tutte le sperimentazioni condividono l'obiettivo di ridefinire il rapporto tra educazione, spazio pubblico e comunità, i loro livelli di autonomia gestionale e di riconoscimento istituzionale variano significativamente. Questo si traduce in differenti modalità di organizzazione, accesso alle risorse e capacità di replicabilità nel tempo. In particolare, è possibile individuare tre diversi livelli di governance tra le esperienze analizzate:

1 Modelli di autonomia e autogestione (Mondeggi Bene Comune).

2 Modelli ibridi tra autogestione e collaborazione istituzionale (Centro Storico Lebowski e LUMEN).

3 Modelli istituzionali sperimentali e reti formali (Piccole Scuole e Scuole Aperte in Rete).

Il caso di Mondeggi Bene Comune rappresenta un esempio di totale autogestione comunitaria, priva di riconoscimento istituzionale. Il progetto nasce da un'azione di riappropriazione collettiva di un bene agricolo abbandonato e si basa su una gestione condivisa della terra, che include anche attività educative rivolte a bambini e ragazzi. Questo modello garantisce una grande libertà di sperimentazione e un forte radicamento territoriale, permettendo di costruire percorsi educativi informali basati su pratiche agroecologiche, economia solidale e gestione comune delle risorse. Tuttavia, la totale autonomia rispetto alle istituzioni comporta una serie di criticità:

• Assenza di riconoscimento giuridico, che rende l'iniziativa vulnerabile a eventuali azioni legali o cambiamenti nelle politiche di gestione del territorio.

• Difficoltà di accesso a finanziamenti pubblici o strutturali, rendendo il progetto dipendente da forme di autofinanziamento o da reti di solidarietà.

• Precarietà della governance, basata su un modello partecipativo che può essere soggetto a frammentazione e alla difficoltà di garantire continuità nel tempo.

L'esperienza di Mondeggi pone dunque il problema della sostenibilità delle pratiche educative informali nel lungo periodo e della possibilità di riconoscere e valorizzare queste esperienze senza snaturarne il carattere comunitario e autogestito. A un livello intermedio si collocano esperienze come il Centro Storico Lebowski e LUMEN, che pur nascendo come iniziative dal basso, hanno avviato processi di negoziazione con le istituzioni per garantire maggiore stabilità. Il Centro Storico Lebowski è nato come un'iniziativa completamente indipendente, basata sull'azionariato popolare e su un modello di governance collettiva. Tuttavia, nel tempo, ha sviluppato una relazione con le istituzioni che ha portato all'assegnazione in sub-concessione del centro sportivo La Trave. Questo passaggio ha garantito un'infrastruttura stabile per le attività del

club, ma ha anche introdotto nuove sfide legate alla gestione economica e alla necessità di mantenere il modello partecipativo all'interno di un quadro regolamentato. LUMEN, invece, è il risultato di un lungo processo di dialogo tra l'Associazione di Promozione Sociale IcchéCiVahCiVole e l'amministrazione pubblica fiorentina, che ha portato alla concessione trentennale di un immobile pubblico da trasformare in un laboratorio culturale e sociale. Questo modello permette al progetto di avere una maggiore stabilità rispetto alle esperienze completamente indipendenti, ma solleva interrogativi sulla sostenibilità economica e sulla capacità di mantenere la sperimentazione culturale all'interno di un quadro istituzionalizzato. Le criticità principali di questi modelli ibridi riguardano:

- Il bilanciamento tra autonomia e regolamentazione: fino a che punto il riconoscimento istituzionale può sostenere queste esperienze senza limitarne il carattere innovativo e comunitario?

- La sostenibilità economica: la concessione di spazi pubblici garantisce stabilità infrastrutturale, ma impone oneri gestionali ed economici che devono essere affrontati attraverso strategie di finanziamento e co-progettazione.

- Il rischio di istituzionalizzazione: il riconoscimento pubblico può essere una risorsa, ma può anche trasformare l'esperienza in un modello meno flessibile e meno capace di adattarsi alle esigenze della comunità locale.

Diversamente dalle esperienze di autogestione o dai modelli ibridi, alcune iniziative si sviluppano all'interno di una struttura istituzionale più definita, sperimentando nuove modalità di collaborazione tra scuole, enti locali e realtà territoriali. In particolare, i casi delle Piccole Scuole e di Scuole Aperte in Rete dimostrano come sia possibile innovare il sistema educativo dall'interno, sfruttando il margine di autonomia delle istituzioni scolastiche per creare modelli più flessibili e place-based. Le Piccole Scuole rappresentano una realtà consolidata: il loro valore strategico risiede nella capacità di attivare modelli educativi fortemente radicati nel territorio, sfruttando la dimensione raccolta delle comunità locali per promuovere una didattica innovativa e sperimentale. Grazie alla stretta interazione con le istituzioni locali, le Piccole Scuole riescono a trasformare il contesto circostante in una risorsa pedagogica, favorendo l'integrazione tra scuola e territorio attraverso laboratori all'aperto, attività esperienziali e collaborazioni con enti culturali e ambientali. La loro configurazione, tuttavia, presenta alcune criticità:

• Risorse territoriale disomogenee: in alcuni contesti marginali, la carenza di reti culturali, infrastrutture e risorse territoriali facilmente attivabili e traducibili in percorsi didattici può rendere più difficile l'innovazione e la personalizzazione dell'insegnamento.

• Sostenibilità a lungo termine: la loro esistenza è spesso minacciata dalla riduzione del numero di studenti e da politiche scolastiche che privilegiano la razionalizzazione delle sedi scolastiche.

• Necessità di un supporto normativo più strutturato: sebbene molte di queste esperienze siano sostenute da Patti Educativi di Comunità, manca un riconoscimento istituzionale forte che ne garantisca la continuità nel tempo.

La sfida per le Piccole Scuole è quindi quella di consolidare il proprio ruolo all'interno delle politiche educative nazionali, rafforzando la loro capacità di innovazione didattica e il loro impatto sulla tenuta socio-economica dei territori marginali.

Il progetto Scuole Aperte in Rete, invece, nasce come risposta alla crisi educativa provocata dalla pandemia di Covid-19, ma si configura rapidamente come una sperimentazione più ampia sulla possibilità di aprire le scuole alla città, trasformandole in centri civici. Iniziato come un movimento spontaneo e volontario, il progetto ha progressivamente acquisito una dimensione più strutturata, grazie al finanziamento dell'Autorità per la Partecipazione della Regione Toscana e al coordinamento dello spin-off accademico MHC Progetto Territorio. A differenza delle Piccole Scuole, che si sviluppano in contesti periferici, Scuole Aperte in Rete sperimenta modelli di educazione diffusa nei centri urbani, cercando di superare la rigidità spaziale della scuola tradizionale. Anche in questo caso possiamo indicare alcune sfide critiche:

• Continuità e stabilità: trattandosi di un'iniziativa nata in un contesto emergenziale, il rischio è che non venga consolidata nel tempo, soprattutto in assenza di finanziamenti strutturali.

• Scalabilità e replicabilità: la sperimentazione è fortemente legata ai contesti specifici di Firenze e Pistoia; la sua applicazione in altre città richiederebbe un lavoro di adattamento alle diverse realtà territoriali.

• Governance: la rete è composta da una pluralità di attori, ma manca un modello di governance che garantisca la continuità delle iniziative senza dipendere dal volontariato o da finanziamenti sporadici.

Il caso di Scuole Aperte in Rete dimostra quindi il potenziale della scuola come attore attivo nella costruzione della città, ma evidenzia anche la necessità di strumenti normativi e finanziari che possano sostenere l'integrazione tra educazione e territorio in modo più strutturato.

Modelli di governace flessibili: Le esperienze analizzate dimostrano dunque che l'integrazione tra educazione e territorio può generare pratiche innovative capaci di rispondere in modo dinamico ai bisogni delle comunità locali. Tuttavia, la loro sostenibilità a lungo termine dipende dalla capacità di sviluppare modelli di governance flessibili, favorendo forme di cooperazione più stabili tra scuole, enti locali e realtà del terzo settore. Tale modello dovrebbe innanzitutto garantire la continuità e la sostenibilità delle esperienze educative che si sviluppano nel territorio. Per farlo, è essenziale rafforzare le reti educative locali, creando connessioni stabili tra scuole, enti pubblici, associazioni e realtà del terzo settore. Una cooperazione strutturata consentirebbe a queste esperienze di consolidarsi, rendendole non solo replicabili, ma anche capaci di adattarsi alle trasformazioni sociali e culturali dei contesti in cui operano.

Allo stesso tempo, è necessario favorire il dialogo tra istituzioni e iniziative dal basso, costruendo spazi di confronto che permettano di integrare la sperimentazione educativa senza soffocarla sotto il peso di una regolamentazione eccessiva. Le esperienze nate autonomamente o in forma autogestita hanno dimostrato una straordinaria capacità di innovazione e adattamento, ma spesso faticano a ottenere riconoscimento e supporto, restando in una condizione di precarietà. Un modello di governance più aperto dovrebbe quindi facilitare il confronto tra queste realtà e il sistema istituzionale, trovando soluzioni che ne preservino il carattere innovativo e partecipativo senza sacrificarne la sostenibilità.

Infine, un approccio flessibile non può prescindere dalla capacità di adattarsi ai diversi contesti, evitando l'imposizione di modelli rigidi e standardizzati. Ogni territorio possiede caratteristiche specifiche, date dalle relazioni tra le comunità, dalle risorse disponibili e dalla configurazione degli spazi educativi. Questo significa riconoscere il valore delle esperienze già esistenti, incentivare il dialogo tra scuola e comunità e promuovere modelli educativi che siano non solo innovativi, ma anche profondamente radicati nei luoghi in cui si sviluppano.

Diversificazione delle risorse e sostenibilità economica: uno degli aspetti più critici per la continuità delle esperienze analizzate riguarda la sostenibilità economica. I progetti che si sviluppano in modo auto-

nomo o su base volontaria, come Mondeggi Bene Comune e il Centro Storico Lebowski, dipendono spesso da autofinanziamento, donazioni e contributi diretti della comunità, mentre altre esperienze, come LUMEN e Scuole Aperte in Rete, hanno potuto accedere a risorse pubbliche o finanziamenti temporanei legati a bandi e progetti partecipativi. Tuttavia, nessuno di questi modelli può dirsi completamente al riparo dal rischio di instabilità economica.

Per garantire continuità nel tempo, è necessario diversificare le fonti di finanziamento, esplorando strategie che combinino il supporto pubblico con forme di autosostentamento più strutturate. Un'opzione potrebbe essere l'accesso a fondi europei e nazionali per l'innovazione educativa e sociale, destinati a progetti che promuovono la rigenerazione urbana, la partecipazione e l'apprendimento diffuso. Un altro strumento utile potrebbe essere il crowdfunding civico, che consente di coinvolgere la comunità nel sostegno economico di iniziative di interesse collettivo.

Un'ulteriore possibilità è rappresentata dal partenariato pubblico-privato, che potrebbe facilitare la creazione di modelli di impresa sociale capaci di generare entrate attraverso servizi educativi, culturali e formativi. Esperienze come LUMEN potrebbero, ad esempio, sperimentare forme di gestione in cui una parte delle attività (workshop, laboratori, eventi culturali) contribuisca a sostenere economicamente il progetto, riducendo la dipendenza esclusiva da finanziamenti pubblici o donazioni. In questo contesto, è fondamentale che la sostenibilità economica non diventi un vincolo che snatura l'identità delle esperienze, ma che venga integrata in un modello gestionale equilibrato, capace di garantire autonomia senza compromettere la qualità e l'accessibilità delle iniziative.

Formazione e professionalizzazione delle figure educative: un altro elemento chiave per il consolidamento e la scalabilità di questi progetti riguarda la necessità di formare e professionalizzare le figure educative che operano all'interno di contesti di apprendimento non tradizionali. L'integrazione tra scuola e territorio richiede competenze che vanno oltre la didattica scolastica classica, abbracciando la mediazione culturale, la progettazione partecipata e la gestione di spazi educativi diffusi.

Attualmente, molte delle esperienze analizzate si basano sul coinvolgimento di docenti, educatori, operatori culturali e membri della comunità che spesso agiscono in modo volontario o con un riconoscimento formale limitato. Tuttavia, per garantire la continuità e l'efficacia di queste pratiche, è necessario strutturare percorsi di formazione specifici che

preparino le figure educative a lavorare in ambienti non convenzionali, gestire reti territoriali e sviluppare strategie di apprendimento esperienziale.

Un possibile modello è quello sperimentato da Scuole Aperte in Rete, che ha attivato workshop e corsi per docenti sull'educazione diffusa, sulla pedagogia della cura e sulla progettazione partecipata. Questa esperienza suggerisce che la formazione continua dovrebbe diventare un elemento centrale delle politiche educative, incentivando lo sviluppo di competenze che permettano a insegnanti e operatori di integrare stabilmente l'uso del territorio nei percorsi didattici. Parallelamente, sarebbe utile favorire la creazione di figure professionali intermedie che possano facilitare il dialogo tra scuole, enti locali e realtà territoriali. Si potrebbero immaginare ruoli come mediatori educativi di comunità, capaci di coordinare le attività tra scuola e territorio, di gestire spazi di apprendimento diffuso e di supportare la co-progettazione di percorsi educativi con istituzioni e associazioni locali. Investire sulla formazione non significa solo migliorare la qualità delle esperienze educative, ma anche consolidare la loro sostenibilità, rendendo più semplice la loro integrazione nei sistemi scolastici e urbani e garantendo un impatto più duraturo nel tempo.

Politiche di accessibilità agli spazi educativi diffusi: un altro nodo centrale riguarda la possibilità di rendere gli spazi pubblici più accessibili. Molte delle esperienze analizzate, da Scuole Aperte in Rete a LUMEN, dimostrano che il territorio può essere un'estensione naturale dell'aula, ma spesso le scuole incontrano difficoltà burocratiche e amministrative che limitano l'utilizzo di spazi urbani per finalità didattiche. Le normative scolastiche sono generalmente orientate alla tutela della sicurezza e al rispetto di procedure che rendono difficile per gli insegnanti portare gli studenti fuori dall'edificio scolastico o accogliere operatori esterni in modo regolare. Questo si traduce in un paradosso: mentre molte esperienze dimostrano il valore dell'educazione diffusa, il sistema educativo fatica a riconoscerne formalmente il potenziale e a integrare queste pratiche nella quotidianità scolastica.

Per superare questi ostacoli, sarebbe necessario sviluppare politiche di accessibilità più flessibili, che semplifichino le procedure per l'utilizzo di spazi urbani e naturali come ambienti di apprendimento. Una maggiore accessibilità agli spazi educativi diffusi potrebbe non solo favorire una scuola più aperta e inclusiva, ma anche rafforzare l'idea di una città laboratorio di apprendimento e socialità.

Bibliografia 2

1 Albanese, R. A. (2020). *Nel prisma dei beni comuni. Contratto e governo del territorio.* Torino: Giappichelli Editore.

2 Angiolini, C. S. A. (2015). About the commons. The case study of Mondeggi. *Ricerche Giuridiche, 4*(1), 137–143. doi 10.14277/2281-6100/RG-4-1-15-8.

3 Bartolini, R., & Zanoccoli, C. (2020). I patti educativi di comunità in Italia: diffusione e caratteristiche. In G. R. J. Mangione, S. Chipa, & C. Renzoni (Eds.), *La scuola di prossimità* (pp. 81–117). Indire.

4 Bartolini, R., Zanoccoli, C., & Mangione, G. R. J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia.* Indire.

5 Bachelet, V. (2005). L'educazione al bene comune. In *Scritti civili.* Roma: AVE.

6 Biggeri, M., De Luca, G., Ferrannini, A., & Pisano, C. (2023). *Mondeggi. Rigenerazione sociale, culturale e agricola per una città metropolitana sostenibile.* Firenze: Firenze University Press.

7 Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (A cura di). (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento.* Firenze: Altralinea Edizioni.

8 Bonasora, P. (2023). I patti educativi di comunità: la scuola da bene pubblico a bene comune. *IUL Research, 4*(8). doi 10.57568/IULResearch.v4i8.564.

9 Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A., & Sala, R. (A cura di). (2021). *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa.* Milano: Fondazione G. Feltrinelli.

10 Capogna, S. (2014). Verso una comunità educante. *QTimes Webmagazine, 6*(3), 3–12.

11 Carta, M. (2020, 19 agosto). Come far tesoro dell'esperienza lockdown per un patto tra università, scuole e città. *La Repubblica Palermo*, p. 11.

12 Cerosimo, D., & Donzelli, C. (A cura di). (2020). *Manifesto per riabitare l'Italia.* Roma: Saggine Donzelli.

13 Chipa, S., Giunti, C., & Orlandini, L. (A cura di). (2020a). *Il service learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del movimento delle avanguardie educative.* Firenze: Indire, Ed. Carocci.

14 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"*. Firenze: Indire.

15 Ciaffi, D., Saporito, E., & Vassallo, I. (2022). Le comunità educanti fanno scuola. In L. Litt, G. Businaro, & D. Maragno (A cura di), *La città come laboratorio di apprendimento permanente.* Treviso: Anteferma.

16 Coombs, P. (1967). *The world crisis of education.* Oxford: Oxford University Press. *(Edizione italiana: "Formazione e lavoro", Enaip/Acli, n. 29, gennaio-febbraio 1968).*

17 De Bartolomeis, F., & Bottero, E. (A cura di). (2018). *Fare scuola fuori della scuola: Orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno.* Roma: Aracne. *(Prima edizione 1980).*

18 De Carlo, G. (1972). Ordine-Istituzione educativa-Disordine. *Casabella, 368-369.*

19 De Carlo, G. (2019). *La piramide rovesciata. Architettura oltre il '68.* Macerata: Quodlibet.

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

21 Deinet, U. (2017). Appropriating spaces as a form of urban education. In A. Million, A. J. Heinrich, & T. Coelen (Eds.), *Education, space and urban planning. Education as a component of the city* (pp. 139–146). Cham: Springer. doi 10.1007/978-3-319-38999-8_13.

22 De Rossi, A. (Ed.). (2018). *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste.* Roma: Donzelli.

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

24 Dewey, J. (2018). *Scuola e società* (Trad. it.). Roma: Edizioni Conoscenza. *(Opera originale pubblicata nel 1900 come* The School and Society *da University of Chicago Press).*

25 Di Padova, P., Piesco, A. R., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2021). *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità.* Roma: INAPP. doi 10.543-0257-0.

26 Doglio, F. (2018). The school as a city and the city as a school: Shadrach Woods and Cedric Price: Experiments to rethink the university. *Territorio, 83*(3), 7–16. doi 10.3280/TR2018-086001.

27 Ferrari, M. (2021). Rileggere Illich: Riflessioni sulla descolarizzazione dalla nostra società imprevista. *Studi sulla Formazione, 24*(2), 101–111. doi 10.13128/SSF-13020 .

28 Ferrante, S., Stanzione, I., & Benvenuto, G. (2023). Patti educativi di comunità: Funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti. *RicercAzione, 15*(1). doi 10.32076/RA15109.

29 Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2000). *Manuale di pedagogia generale.* Roma-Bari: Laterza.

30 Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica.* Roma-Bari: Laterza.

31 Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Trebisacce, G. (1990). *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica.* Firenze: La Nuova Italia.

32 Freinet, C., & Freinet, E. (1976). *Nascita di una pedagogia popolare.* Firenze: La Nuova Italia.

33 Gambi, L. (1973). Critica ai concetti geografici di paesaggio umano. In L. Gambi, *Una geografia per la storia.* Torino: Einaudi.

34 Geddes, P. (1915). *Cities in evolution.* London: Williams. *(Trad. it.:* Città in evoluzione. *Milano: Il Saggiatore, 1970).*

35 Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi.* Roma: Armando Editore.

36 Genovesi, G. (1974). Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele. *Ricerche Pedagogiche, 32*, 75–105.

37 Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria.* Roma: Carocci.

38 Giorda, C., & Zanolin, G. (Eds.). (2019). *Idee geografiche per educare al mondo.* Milano: FrancoAngeli.

39 Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation.* New York: Horizon Press.

40 Guerra, M. (2017). *Fuori: Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura.* Milano: FrancoAngeli.

41 Illich, I. (2005). *Descolarizzare la società.* Milano: Mondadori. *(Opera originale pubblicata nel 1971 come* Deschooling Society, *University of Chicago Press).*

42 Illich, I., & Durand, G. H. (2015). *Una società senza scuola.* Parigi: Points.

43 Labsus. (2022). *Le scuole da beni pubblici a beni comuni. Rapporto 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione.* Indire, Piccola Scuola.

44 Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica.* Torino: Einaudi.

45 Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo.* Torino: Bollati Boringhieri.

46 Maino, F. (Ed.). (2021). *Il ritorno dello Stato sociale? Mercato, Terzo Settore e comunità oltre la pandemia. Quinto rapporto sul secondo welfare in Italia 2021.* Torino: Giappichelli.

47 Mangione, G. R. J., Cannella, G., & De Santis, F. (Eds.). (2021a). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. Quaderni della ricerca, n. 59.*

48 Mangione, G. R. J., Bartolini, R., Chipa, S., De Santis, F., & Tancredi, A. (2021b). *Piccole scuole in Italia: Identificazione, mappatura e analisi dei territori.* Rapporto di ricerca Indire-Ministero dell'Istruzione.

49 Martínez-Celorrio, X. (2020). Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje. In M. Fernández-Enguita (Ed.), *La organización escolar: Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 49–61). Madrid: Anele-Rede.

50 Marucci, M., & Porcarelli, C. (2023). Il ruolo attivo delle reti territoriali nel PNRR: I patti educativi di comunità come opportunità da valorizzare (pp. 311–331). In D. G. Rinoldi & A. Scialdone (Eds.), *PNRR. Promesse da mantenere e miglia da percorrere.* Jus Gentium Europaeum.

51 Mattei, U. (2020). *Beni comuni. Piccola guida di resistenza e proposta.* Napoli: Marotta & Cafiero.

52 Meo, V., & UNICEF Italia (Eds.). (2022). *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi.* Milano: FrancoAngeli.

53 Michelucci, G. (1954). La scuola all'aperto e l'urbanistica. *Vox, 12.*

54 Michelucci, G. (1960). La scuola e la città. Appunti di un architetto. In E. Codignola (Ed.), *Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione.* Firenze: La Nuova Italia Editrice.

55 Michelucci, G. (1983). Perché la scuola perché la periferia. *La Nuova Città. Quaderni della Fondazione Michelucci, 2.*

56 Moore, R. C. (1990). *Childhood's domain. Play and place in child development.* Berkeley, CA: MIG Communications.

57 Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

58 Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso.* Terra Nuova Edizioni.

59 Mulè, P. (2022). La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e Terzo Settore. *Formazione & Insegnamento, 20*(1). doi 10.7346/FEI-XX-01-22_1.

60 Mumford, L. (1938). *The culture of cities.* New York: Harcourt Brace & Company.

61 OECD. (2020). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling.* Bruxelles: OECD Publisher.

62 Orefice, P. (1975). *La comunità educativa: Teoria e prassi.* Napoli: Ferraro.

63 Paba, G. (Ed.). (2002). *Insurgent city. Racconti e geografie di un'altra Firenze.* Firenze: Edizioni ETS.

64 Paba, G. (2013). Dall'Outlook Tower alla Casa della Città. *La Nuova Città - Serie Nona, 1,* Fondazione Michelucci Press, Firenze.

65 Paba, G., & Perrone, C. (Eds.). (2006). *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città.* Firenze: Alinea.

66 Pacinico, A. (2022). *Public assets for sustainable development and active participation: Analysis of two case studies in the territorial context of Florence.* Tesi di laurea non pubblicata.

67 Parigi, L., De Santis, F., Bartolini, R., & Iommi, T. (2020). I quaderni delle piccole scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati. *Formazione & Insegnamento, 18*(1S). Pensa Multimedia Editore. doi 10.7346/-feis-XVIII-01-20_04.

68 Pecoriello, A. L. (2021). 50 sfumature del verbo aprire. In *Comune-info.* https://comune-info.net/scuole-aperte/50-sfumature-del-verbo-aprire/

69 Picone, M., & Schilleci, F. (2016). *Panormus. La scuola adotta il quartiere.* Palermo: Officine Grafiche.

70 Poli, D. (2017). Campagne insorgenti. Agricoltura contadina e "bene comunitario" nella fattoria di Mondeggi a Firenze. *Archivio di Studi Urbani e Regionali, 24*, 49–72. doi 10.3280/ASUR2017-118003.

71 Porcarelli, C. (2022). Prime riflessioni su modalità, percorsi e nuovi spazi di cooperazione per garantire l'apprendimento permanente di giovani e adulti. *Contesti. Città, Territori, Progetti, 1*(1), 88–99. doi 10.36253/contest-13455 .

72 Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

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

74 Rossi, M. (2022). Firenze: La città contesa. In Urban@it (Ed.), *Settimo rapporto sulle città. Chi possiede la città? Proprietà, poteri, politiche* (pp. 91–148). Bologna: Il Mulino.

75 Rossi, M., & Masiani, B. (2021). Pratiche di innovazione sociale per un nuovo modo di

fare città: Il caso dello spazio LUMEN a Firenze. In C. Perrone, B. Masiani, & F. Tosi (Eds.), *Una geografia delle politiche urbane tra possesso e governo. Sfide e opportunità nella transizione* (Vol. 1, pp. 169–176). *Working Papers, Urban@it*, Bologna.

76 Sandercock, L. (1999). Knowledge practices: Towards an epistemology of multiplicity of insurgent planning. *Plurimondi, 1*(2), 169–179.

77 Schafft, K. A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education, 91*(2), 137–154. doi 10.1080/0161956X.2016.1151734.

78 Scurati, C. (2014). *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi.* La Scuola SEI.

79 Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nella scuola.* Roma: LAS.

80 Vassallo, I., & Saporito, E. (2021). La scuola come bene comune: Verso una diversa prospettiva progettuale. *Archivio di Studi Urbani e Regionali, 52*(132, Suppl.), 113–127. Milano: FrancoAngeli. doi 10.3280/ASUR2021-132-S1007.

81 Vigilante, A., & Vittoria, P. (2011). *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci.* Foggia: Edizioni del Rosone.

82 Weyland, B. (2016). Architetture e paesaggi di apprendimento: Cambiare le idee attraverso gli spazi. *Scuola Italiana Moderna, IV*. Brescia: Ed. La Scuola.

83 Wofford, J., & Ross, J. (1973). *Philadelphia's Parkway Program: An evaluation.* Newton, MA: Organization for Social and Technical Innovation.

84 Zinner, K. (2019). Un paese che fa scuola. Allocazione temporanea della scuola primaria negli spazi pubblici del paese di Feldkirchen an der Donau. *Scuola Democratica, Learning for Democracy*, 389–396.

Parte seconda.
La scuola fa città: spazi aperti scolastici per educare alla città della transizione

3

Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica

4

Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città

5

Cortili e giardini scolastici: risorse collettive per la comunità

3.1 Matrici storiche: il ruolo della scuola nel progetto della città 134

3.2 La città di prossimità: progettare il quartiere contemporaneo a partire dalla scuola 141

3.2.1 La *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e la scuola come capitale *du quartier* 142

3.2.2 Le *Superilles* a Barcellona e il *Pla de joc* 143

3.2.3 Prossimità e rigeneazione socio-ecologica: il contributo dei modelli di internazionali 146

3.3 Abitare la città della transizione: tra politiche globali e impatti locali 148

3.4 La scuola come Civic Center: luoghi strategici per la rigenerazione socio ecologica 153

3.4.1 Una ricognizione del panorama italiano 155

3.5 Il potenziale della scuola nei contesti marginalizzati: tra azioni istituzionali e iniziative dal basso 164

3.5.1 La scuola rigenera la periferia: il *Contrat École* di Bruxelles 164

3.5.2 La scuola come elemento di ricucitura: l'ex asilo Biondi a Danisinni 168

3.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola per rigenerare la città 172

3.6.1 Interpretazione critica e linee di sviluppo 173

3

Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica

Al momento in cui si considera la scuola un edificio a sé stante che deve salvaguardarsi ed isolarsi dall'ambiente per non essere disturbata o danneggiata, significa che vita e scuola non sono in rapporto diretto e conseguente fra loro e che la città, o l'agglomerato urbano, non è un organismo i cui organi collaborano armoniosamente ad un fine di bene (Michelucci, 1954, p.7).

Le sfide della città contemporanea, sempre più orientata verso un modello di città della transizione, richiedono una profonda riconsiderazione dei luoghi e delle istituzioni che la compongono. In questo contesto, la transizione ecologica e sociale non si limita a una riconversione tecnologica o ambientale, ma implica un ripensamento radicale del modo di vivere e abitare la città. Tra gli attori centrali di questa trasformazione, le scuole emergono come elementi chiave per attivare e promuovere processi di rigenerazione urbana oltre che per contribuire alla costruzione di una cittadinanza consapevole e partecipativa, rinnovando la propria storica centralità nei modelli urbanistici consolidati. Il percorso verso una città di prossimità passa anche attraverso una nuova concezione

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.07, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 133-185, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

degli spazi educativi: la scuola diventa parte attiva del quartiere, favorendo una mobilità più sostenibile e integrandosi in reti comunitarie che rafforzano la coesione sociale. Parallelamente, l'integrazione della scuola nei contesti urbani più vulnerabili può diventare una leva per contrastare la segregazione spaziale e promuovere il miglioramento della qualità della vita. La scuola si configura come un *Civic Center* che unisce il quartiere e diventa punto di riferimento per attività culturali, ricreative e sociali, promuovendo nuove forme di appartenenza.

In questo quadro, la scuola emerge come luogo in cui sperimentare una pedagogia radicata nel territorio, in grado di facilitare percorsi di educazione diffusa e coltivare il senso di responsabilità verso il bene comune. Nell'intrecciare istruzione e rigenerazione urbana, la scuola rappresenta un'opportunità per costruire una città, vero e proprio ecosistema sociale e ambientale, orientato alla sostenibilità e alla partecipazione collettiva.

3.1 Matrici storiche: il ruolo della scuola nel progetto della città

A partire dall'urbanistica moderna, la scuola costituisce un elemento fondamentale nell'organizzazione funzionale della città, contribuendo significativamente a definirne la struttura e assumendo una centralità fisica e simbolica come nucleo collettivo delle sue varie parti (Gisotti & Masiani, 2023).

Già nel piano di ampliamento di Barcellona del 1860, ideato da Ildefonso Cerdà, ogni quartiere, composto da 25 isolati[1], doveva includere una scuola (oltre a una chiesa), ma è soprattutto in ambito anglosassone e statunitense che sono state elaborate le teorie fondamentali sulla distribuzione di attrezzature e servizi collettivi, tra cui gli edifici scolastici. Si tratta di esempi in gran parte ben noti, come la *garden city* di Ebenezer Howard del 1898, che vede la scuola collocata al centro della Grand Avenue che raccorda i diversi rioni urbani (*wards*). Il presupposto di questa scelta è che servizi essenziali e di uso quotidiano come le scuole debbano essere il più facilmente possibile raggiungibili dalla popolazione (Howard, 2017) (fig. 01).

1 Altre attrezzature quantificate saranno una caserma ogni 4 quartieri che definiscono un distretto da 100 isolati di 30.000 abitanti con un raggio di influenza 600 metri. Un mercato serve 4 distretti (400 isolati) ovvero un settore con 120.000 abitanti e un raggio di influenza di 1,2 km, con 2 parchi, 1 ospedale, edifici amministrativi, attività economiche-produttive.

Seguendo l'evoluzione cronologica delle sperimentazioni sulle cosiddette 'unità di vicinato', un posto di rilievo è occupato da Clarence Perry che, tra il 1914 e il 1929, attribuisce al quartiere un ruolo di organizzazione non solo funzionale della città, ma anche politica e sociale. La teoria di Perry non rappresentava un caso isolato ma è stata maturata in un ambiente come quello statunitense ricco di sperimentazioni analoghe (Mumford, 1954). Nelle note e controverse[2] 'unità di quartiere' da lui teorizzate, le scuole assumono una posizione di indubbia centralità, come Perry spiega nella relazione tenuta nel 1914 alla *National Conference of Charities and Correction*, intitolata *The school as a factor in neighborhood development*: la scuola, luogo di per sé a forte connotazione pubblica, può diventare un autentico *community center* aprendo i propri spazi a una pluralità di attività, di utilità sociale e culturale, che vedono coinvolti non solo gli alunni ma tutti gli abitanti del quartiere in un arco di tempo più esteso rispetto a quello del suo funzionamento ordinario (Perry, 1914). Perry ripercorre e illustra esperienze in corso a Chicago, New York, Detroit e in altre città statunitensi, concludendo con un forte richiamo alla responsabilità dei cittadini nel funzionamento della scuola come centro civico e mettendo in conto rischi e disfunzioni che può comportare un esperimento come questo, piuttosto radicale ma necessario per l'innalzamento della vita democratica della comunità:

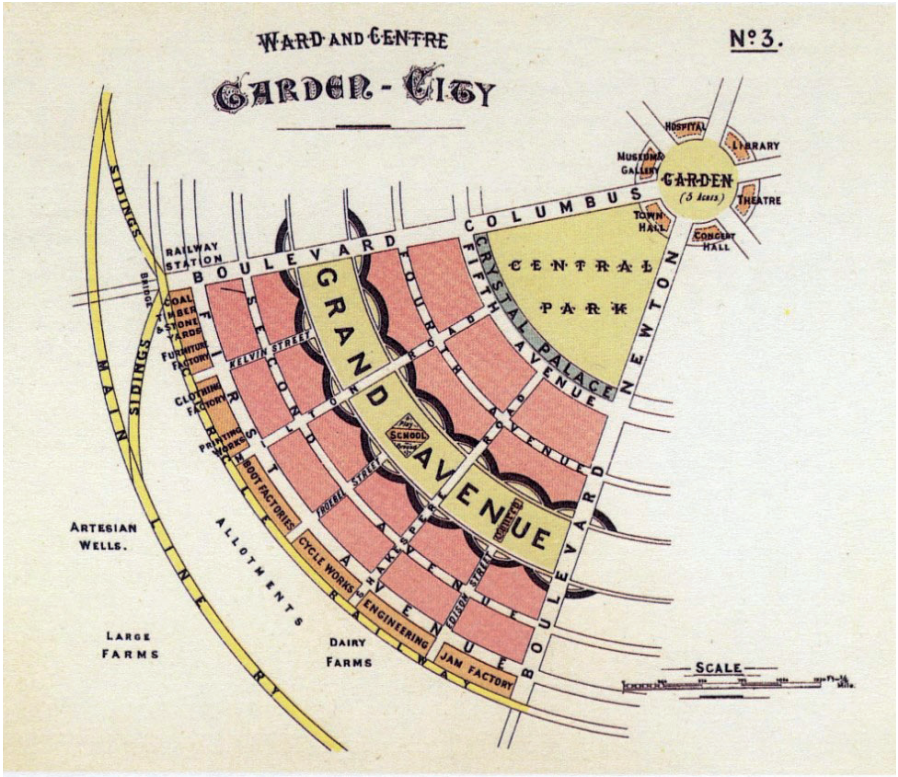
> *Certo nei casi di autogoverno tutte le attività non si svolgono senza intoppi e con equilibrio come può avvenire in altri centri, ma possiamo comunque sempre consolarci pensando: "meglio l'autogoverno, del buon governo*[3] *(Perry, 1914).*

Tali idee verranno spazializzate attraverso schematizzazioni grafiche e più compiutamente sistematizzate nel volume pubblicato circa 15 anni dopo, *The Neighbourhood Unit* (Perry, 1998), in cui l'autore affida il dimensionamento del quartiere ai parametri dell'utenza di una scuola elementare (fig. 02- 04).

---

2 Occorre sottolineare che la proposta di Perry ha incontrato molte critiche nel dibattito scientifico, prima fra tutte la predilezione per una certa omogeneità nella composizione sociale dell'unità di vicinato, motivata come un requisito necessario per instillare negli abitanti lo spirito adatto alla convivenza. Da qui la tendenza delle unità di quartiere a rafforzare la segregazione socioeconomica e razziale, limitando le interazioni tra diversi gruppi sociali e contribuendo alla frammentazione urbana.

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



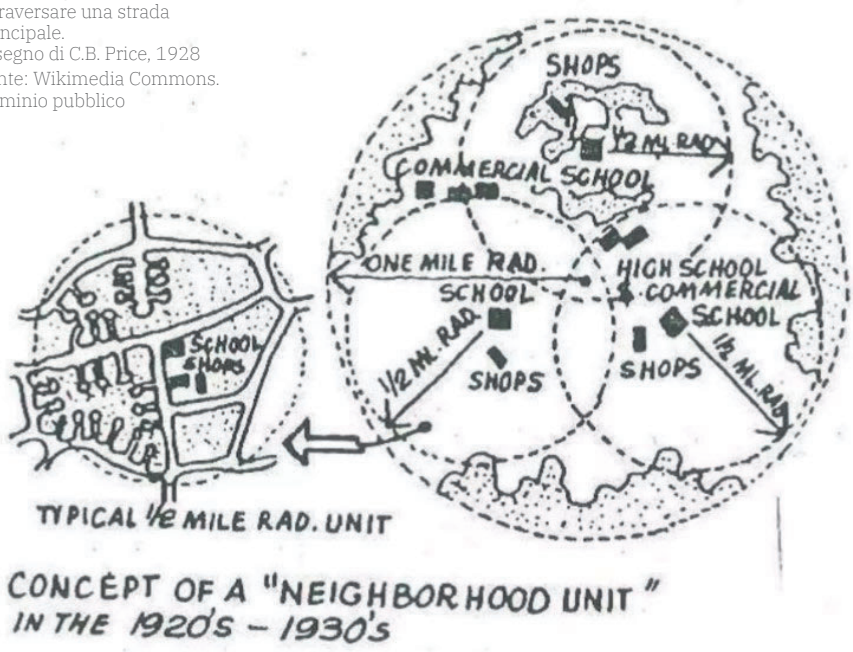


01.
La scuola al centro della Grand Avenue nel progetto di Città giardino di George Howard, 1898.
Fonte: Wikimedia Commons.
Dominio Pubblico

02.
Schema illustrativo dell'Unità di Vicinato come proposta nel Piano Regionale di New York di Clarence Perry, 1929.
Fonte: C. Perry, Regional Plan of New York and Its Environs, 1929.
Dominio pubblico.

03.
Diagramma storico basato sul modello di Clarence Perry, anni 1920–1930.
Fonte: Wikimedia Commons.
Dominio pubblico.

04.
Un'unità di quartiere.Piano per un'area di 160 acri, con abitazioni per 6.000 persone e 17 acri di playground e parchi. I residenti possono raggiungere scuole, aree gioco e negozi senza attraversare una strada principale.
Disegno di C.B. Price, 1928
Fonte: Wikimedia Commons.
Dominio pubblico





Tra gli anni '30 e '40 del Novecento, Patrick Abercrombie e John Henry Forshaw sviluppano ulteriormente l'idea dell'unità di vicinato come base per l'organizzazione spaziale e sociale della città, riferendosi ad aggregazioni comunitarie dette *community groupings*. Anche in questo caso è la dimensione dell'utenza di una scuola elementare a definire *the simplest unit* dell'unità di vicinato mentre "*several of these might make up a neighborhood unit which would support a Community centre and a Secondary School*" (Abercrombie, 1933, p.150). Considerazioni analoghe guidano il dimensionamento delle unità di vicinato nel piano della Greater London (Abercrombie, 1954) e le realizzazioni delle *new towns* e *garden suburbs* in ambito anglosassone prima e dopo il secondo conflitto mondiale (Stein, 1957; Osborn & Whittick, 1977).

Grossomodo negli stessi anni l'urbanista e architetto tedesco Rudolf Schwarz nel suo saggio *Das Neue Köln* (La Nuova Colonia) afferma che le scuole sarebbero dovute diventate i nuovi centri dei quartieri, sostituendo le chiese e i club sociali in questo ruolo: "La vera struttura portante di un insediamento ci appare quindi non essere né la chiesa né il club sociale, ma la scuola" (Schwarz, 1950, p. 20). Parallelamente nell'ex Unione Sovietica e in alcune repubbliche dell'ex URSS, si comincia a affermare nel dopoguerra[4] il concetto di *micro-rayon* o microdistretto, definito come 'elemento strutturale primario' della pianificazione. Si tratta di isolati residenziali corredati al loro interno dalla presenza di un asilo nido collocato in posizione nevralgica (Ernsten et al., 2009).

Anche in ambito italiano vengono condotte riflessioni e applicazioni progettuali sulla scomposizione della città in sotto-articolazioni organiche, che dovrebbero corrispondere anche a organizzazioni sociali più coese, esenti da quei disfunzionamenti prodotti dell'approccio funzionalista concretizzato nella Carta di Atene in occasione del IV CIAM (Congresso internazionale di architettura moderna) del 1933[5]. Tra le prime, le *nuove unità organiche* concepite da Giovanni Astengo per il piano urbanistico del comprensorio agrario di Torino del 1947 (Dolcetta, 2015). Realizzazioni più compiute di questo approccio, in cui servizi essenziali come le scuole svolgono un ruolo di perno della pianificazione della città e del

4 In particolare, a partire dagli anni '50 si assiste a una forte implementazione dei micro-rayon in ragione di una maggiore richiesta di alloggi e dell'affermarsi dell'industria del prefabbricato che ne facilita la rapidità di realizzazione.

5 Una risposta critica a questa visione che enfatizza la separazione delle funzioni urbane è sviluppata dal Team X, che propone un'urbanistica più orientata alla comunità e ai bisogni sociali.

progetto urbano, sono rappresentate dai quartieri INA Casa, concepiti – come scriveva Ludovico Quaroni nel 1967 – come elementi per la composizione della "città fisica" e della "città sociale." La creazione di tali quartieri non poteva avvenire:

> *[...] casa dopo casa ma, a partire dall'aggregazione di alcune abitazioni attorno all'asilo d'infanzia, dando forma al nucleo di base, poi dall'articolazione di tre-cinque nuclei attorno alla scuola elementare creando un organismo di secondo ordine, e così via via componendo elementi di ordine superiore, fino a completare la città organica (Di Biagi, 2003, p.517).*

In questo momento storico, gli edifici scolastici influenzano direttamente l'istituzione degli standard urbanistici, diventando una parte fondamentale dello sviluppo edilizio del territorio italiano (Rotondo & Savoldi, 2021). La scuola si configura quindi non solo come struttura educativa ma come un elemento essenziale di *welfare materiale*, ovvero un'infrastruttura capace di rispondere a bisogni collettivi primari, tra cui l'educazione, il supporto alla socializzazione e l'accesso a spazi sicuri e inclusivi per la comunità (Pasqui, 2017).

Parallelamente all'evoluzione e diffusione di questi modelli urbanistici, si comincia a riflettere e mettere in luce le criticità emergenti, legate in primis al rischio di segregazione e ghettizzazione, ed una progressiva riduzione, anziché aumento, sia dei servizi che della qualità e vivibilità degli spazi comuni (Alberti & Radicchi, 2022). Questo porta a una maggiore attenzione al tema dell'inclusione e dell'integrazione sociale (Jacobs, 2009), questione sviluppata negli anni '60 e '70 da importanti studiosi come Kevin Lynch, Christopher Alexander e Jan Gehl, i quali hanno focalizzato l'attenzione sulla qualità e vivibilità dello spazio pubblico.

Negli anni '80 e '90, il discorso urbanistico si arricchisce ulteriormente con l'emergere di nuove preoccupazioni legate ai temi della sostenibilità ambientale, e in particolare si affronta la questione della limitazione dello spazio dedicato alle automobili in favore di una densificazione di servizi accessibili a piedi.

Il movimento del *New Urbanism,* nato negli Stati Uniti negli anni '90 per contrastare la narrativa del *sub-urban*, promuove uno sviluppo della città basato su una maggiore densità, sul potenziamento degli spazi pedonali e sulla presenza di un insieme equilibrato di servizi essenziali e attività secondo il metodo operativo del *T.N.D. Traditional Neighbourhood Develop-*



05.
Strada in stile New Urbanism a Seaside, Florida, 2010.
Fonte: Michael E. Arth, Wikimedia Commons.
CC BY-SA 4.0.

ment[6] (Kartz, 1993). Si sostiene infatti la necessità di partire dall'antica *main street* come elemento cardine intorno al quale orientare lo sviluppo della città secondo il principio di una maggiore accessibilità e coesione. Tra i principali esponenti di questo movimento vi sono Andrés Duany e Elizabeth Plater-Zyberk[7] noti per il progetto emblematico di *Seaside*, in Florida[8](fig.05). Dal 1993 ogni anno si tiene il *Congress for New Urbanism*, alla cui prima edizione si fa coincidere la nascita del movimento, per dibattere su temi attuali come la pedonalizzazione, la pianificazione e gestione degli spazi pubblici e il rafforzamento della partecipazione comunitaria. È opportuno notare, tuttavia, che gli interventi di New Urbanism, finalizzati alla costruzione di quartieri progettati secondo criteri di sostenibilità ambientale, mixité funzionale e place-making, hanno

6 In contrapposizione al C.S.D. Conventional Suburban Development che promuove la separazione funzionale secondo le logiche proprie dello zoning.

7 Peter Calthorpe, Andrés Duany, Elizabeth Moule, Elizabeth Plater-Zyberk, Stefanos Polyzoides e Dan Solomon, architetti, urbanisti e sociologi americani, sono riconosciuti come i fondatori del movimento.

8 La cittadina costiera si estende su 32 ettari, stimati come la superficie ottimale per garantire un'elevata qualità spaziale e un'efficace mobilità pedonale. Include vari servizi oltre alle unità residenziali, tra cui un centro civico, una cappella e la scuola.

spesso prodotto effetti di gentrificazione insostenibili sotto il profilo sociale (Alberti & Radicchi, 2022). Negli stessi anni Peter Calthorpe, nel suo libro *The Next American Metropolis: Ecology, Community, and the American Dream*", introduce il TOD *Transit-Oriented Development*, un approccio che promuove la creazione di comunità sviluppate intorno ai nodi di trasporto pubblico, riducendo la dipendenza dalle automobili e migliorando l'accessibilità dei servizi essenziali, tra cui le scuole (Calthorpe, 1993).

Il contributo di Calthorpe, come vedremo a seguire, verrà successivamente ripreso e implementato fino a costituire la base per i modelli di sviluppo urbano al centro delle proposte contemporanee.

3.2 La città di prossimità: progettare il quartiere contemporaneo a partire dalla scuola

Nel dibattito sulle politiche urbane degli ultimi decenni si afferma l'idea di una città di prossimità che recupera dalla città tradizionale il modello del quartiere-villaggio caratterizzato dalla presenza di tutti gli elementi necessari alla vita quotidiana raggiungibili in pochi minuti a piedi dalla propria abitazione. La prossimità a cui si aspira non è solo funzionale ma anche relazionale, una città in cui le persone abbiano l'opportunità di incontrarsi, prendersi cura dell'ambiente, collaborare per il bene comune (Manzini, 2021; Mecca, 2023).

Alcune delle implicazioni di questa proposta sono facilmente intuibili così come i benefici che può generare: la riduzione della mobilità veicolare in favore di quella sostenibile contribuisce a creare spazi più sicuri e salubri; la valorizzazione di spazi verdi e aree pubbliche integrati nei tessuti urbani favorisce il benessere e la socializzazione; la promozione della vita comunitaria può dare luogo a iniziative di cura dello spazio pubblico e a forme di cittadinanza attiva per la rigenerazione culturale e sociale del quartiere; il sostegno al commercio locale e alle piccole imprese facilita la creazione di un tessuto economico diversificato e resiliente (Nieuwenhuijsen, 2021; Marchigiani & Bonfantini, 2022). Questi sono alcuni degli aspetti racchiusi nel concetto di città di prossimità, che trova le sue declinazioni in varie forme di sviluppo urbano, tra queste tracciamo un breve quadro delle due esperienze europee più significative degli ultimi anni, la *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e le *Superillas* di Barcellona, delle quali si propone una lettura che evidenzia da un lato il ruolo della scuola, dall'altro quello del gioco come pratica educativa.

3.2.1 La *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e la scuola come capitale *du quartier*

La declinazione più nota della città di prossimità, che riprende e sviluppa il contributo di Calthrope, è la *15-Minutes City* o *complete neighborhood*, definita nel 2016 da Carlos Moreno dell'Università Pantheon Sorbonne di Parigi, in seguito alla conferenza sui cambiamenti climatici tenutasi a Parigi l'anno precedente, come possibile modello di città capace di fronteggiare la lotta alle emissioni di gas serra (Moreno et al., 2021). Nel 2020 la teoria della città dei 15 minuti di Moreno è stata al centro della campagna per la rielezione a sindaco di Parigi di Anne Hidalgo puntando sulla riduzione dell'inquinamento e sul miglioramento della qualità della vita dei parigini.

La sua popolarità si afferma in un contesto segnato dalla pandemia, identificata come strategia per la ripresa post-Covid "*whereby all city residents are able to meet most of their needs within a short walk or bicycle ride from their homes*" (C40, 2021) e inserita nell'*Agenda for a green and just recovery* delle città aderenti alla rete C40 - *Cities Climate Leadership Group*, che costituisce il summit dei sindaci delle metropoli, tenutosi a Buenos Aires nel 2022 (Allam et al., 2022). La proposta di Moreno si colloca in continuità con quella del 20-minute-neighborhood adottato da città come Portland, Melbourne e Scotland (Chau et al., 2022), e propone un modello di pianificazione urbana che punta a organizzare la città in quartieri autosufficienti, ciascuno capace di offrire ai residenti tutti i servizi essenziali entro un raggio di 15 minuti a piedi o in bicicletta.

L'obiettivo principale è quello di migliorare la qualità della vita e ridurre le emissioni di CO_2, incentivando la mobilità sostenibile e l'accesso equo a servizi e infrastrutture, il tutto nel quadro delle politiche per la lotta al cambiamento climatico. In questo modello, i quartieri non sono isolati, ma interconnessi da un sistema di trasporto pubblico efficiente e da percorsi ciclopedonali che facilitano la mobilità tra le diverse aree della città, rafforzando l'idea di una città "a misura d'uomo" e fondata sulla prossimità. Ogni quartiere della *città dei 15 minuti* è progettato per essere una "unità completa" che include abitazioni, servizi collettivi, spazi di lavoro, negozi, aree verdi, luoghi di svago.

La scuola in questo modello, considerata capitale *du quartier*, assume un ruolo centrale; gli edifici scolastici di vario ordine e grado rappresentano infatti un tessuto capillare di spazi e strutture che possono diventare una

grande risorsa socio-ecologica. Gli interventi a breve e medio termine prevedono in particolare la pedonalizzazione e riqualificazione dei tratti stradali davanti agli edifici scolastici (*rues aux écoles*) e l'apertura dei cortili al di fuori dell'orario delle lezioni.

Queste misure da un lato hanno un impatto immediato sulla sicurezza e la vivibilità delle aree circostanti le scuole che divengono luoghi sicuri per l'interazione, la socialità e il gioco libero; dall'altro consentono di ottimizzare l'uso delle infrastrutture esistenti, offrendo al quartiere spazi accessibili e luoghi di ritrovo per eventi culturali, ricreativi, sportivi. Le trasformazioni descritte, integrandosi perfettamente nel modello della città di prossimità, non solo migliorano la qualità della vita urbana, ma rafforzano anche il ruolo della scuola alla quale si guarda non solo come luogo di apprendimento, ma anche come epicentro di sviluppo sostenibile, sociale e comunitario.

3.2.2 Le *Superilles* a Barcellona e il *Pla de joc*

Il secondo caso emblematico riguarda le "Superilles" di Barcellona, strategia sviluppata per migliorare la qualità della vita urbana riducendo l'inquinamento e favorendo la mobilità sostenibile. Il concetto di *Superilla*, si basa su un'idea introdotta più di 30 anni fa da Salvador Rueda, fondatore e direttore della Fundación Ecología Urbana y Territorial (FEUT) di Barcellona, che ha visto un'accelerazione negli ultimi anni con l'amministrazione della sindaca Ada Colau (mandato 2015-2023). La proposta sfrutta l'impianto urbano a scacchiera del Piano Cerdà e consiste nel considerare vari isolati come un unico elemento aggregato per formare un "superblocco"; in queste aree, il traffico veicolare viene deviato verso il perimetro esterno, mentre le strade interne sono destinate principalmente a pedoni e ciclisti, con limitazioni al traffico motorizzato a 20 km/h (Rueda, 1993; Mueller et al., 2020). L'iniziativa è stata sperimentata inizialmente nei quartieri di Poblenou, Sant Antoni e Horta tra il 2016 e il 2018, combinando misure di moderazione del traffico con interventi di urbanistica tattica. Il programma è stato poi esteso ai quartieri di Le Corts (2019), Gracia (2023) e Eixample (2020); quest'ultimo è considerato uno degli interventi più significativi in ragione della sua alta densità di popolazione e traffico ed ha portato alla creazione di 21 strade verdi e 21 nuove piazze, con un totale di 33,4 ettari di aree pedonali e 6,6 ettari di verde urbano (Manzini; 2019). Si tratta di una strategia che da un lato agisce sul disegno della mobilità, dall'altro si pone come una forma

si riconquista da parte dei cittadini, adulti e bambini, dello spazio pubblico. L'interno di questi blocchi urbani diventa un ambiente protetto e sicuro, dotato di attrezzature sportive e decorato con interventi di *asphalt art* per favorire il gioco libero e riportare i ragazzi e i bambini per strada.

In questo contesto si colloca il *Pla del Joc* (Piano del gioco) *a l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030*, pubblicato nel 2019 dall'*Ajuntament de Barcellona*, in attuazione di un documento programmatico pubblicato l'anno precedente (Ajuntament de Barcelona, 2018), come parte integrante della strategia di ristrutturazione urbanistica della città e si ispira al *Play Plan* pionieristico della città di Dublino[9] del 2012. L'obiettivo è quello di "trasformare una città con aree di gioco in una città giocabile" (Ajuntament de Barcelona, 2019, pp.62) migliorando e diversificando le opportunità di gioco e di attività fisica nello spazio pubblico con ricadute positive sia per lo sviluppo dell'infanzia che per la salute e la vita comunitaria in generale.

Il piano è stato redatto in collaborazione con l'*Instituto Infancia i Adolescencia*, un organismo nato dell'*Institut Metropoli*, ente pubblico costituito dalla collaborazione tra l'amministrazione comunale e le principali università catalane e la Camera di Commercio, con l'obiettivo di promuovere il miglioramento urbano attraverso politiche innovative. La pianificazione si dota di questo ulteriore strumento facendo seguito ad un percorso di riqualificazione delle infrastrutture ludiche della città avviato già nel triennio 2015-2017, nel quale il Comune aveva investito oltre 8 mln di euro per la ristrutturazione e implementazione degli spazi di gioco. Il nuovo Piano mira non solo a sistematizzare e ampliare tali investimenti, ma anche a intervenire su una revisione della normativa in modo da favorire la creazione di nuovi *espais lúdics* (spazi ludici) multifunzionali da realizzare in piazze, parchi e spiagge della città[10].Il Piano è il frutto di un processo partecipativo e interdisciplinare che ha coinvolto oltre 400 tra professionisti, enti, cittadini, bambini e adulti e si articola in 63 azioni integrate e trasversali, che combinano azioni sociali con interventi urbanistici su tre scale: *la città giocabile*, che mira a rendere tutta la città accessibile al gioco, *gli spazi ludici*, aree multifunzionali all'interno di piazze e parchi, e *i playground*, spazi attrezzati e specifici per il gioco.

9 Reperibile all'indirizzo https://www.dublincity.ie/sites/default/files/media/file-uploads/2018-09/Dublin_City_Play_Plan_2012-2017.pdf (ultima consultazione 1 ottobre 2024)

10 Per una visione completa del Piano e delle sue connessioni con altre politiche urbane, si veda anche il sito web dedicato "Barcelona Ciutad Jugable" https://www.barcelona.cat/pla-superilla-barcelona/ca/ciutat-jugable (consultato 20.06.2024)

Tale approccio non solo migliora e diversifica le opportunità ludiche e l'attività fisica nello spazio pubblico ma rafforza anche il tessuto sociale e comunitario, migliorando la qualità della vita urbana nel suo complesso e per tutte le fasce d'età. Tra i 10 progetti cardine che ne costituiscono il cuore attuativo da realizzare entro il 2030 si propone:

- la pedonalizzazione di una strada principale in ogni distretto durante il weekend, come una misura strategica per restituire le strade ai cittadini liberandole dal traffico e favorendo la socialità e l'attività fisica all'aperto;

- la trasformazione dei cortili scolastici in spazi di gioco aperti al quartiere, con l'obiettivo di superare l'idea tradizionale di cortile come spazio chiuso, utilizzato solo durante le ore di lezione, per promuovere invece la sua apertura alla comunità, favorendo il gioco e l'attività fisica, ma anche il legame tra scuola e territorio, e rendendo gli istituti scolastici un punto di riferimento per il quartiere; tale misura si integra con il *Plan de patios coeducativos, verdes y comunitarios* che trova applicazione nel programma *Trasformamos los patios*[11];

- la rimozione dei cartelli che vietano ai bambini di giocare nelle strade, ancora molto comuni in molte città europee (Lester & Russel, 2008); questa misura costituisce un'azione simbolica e significativa che, al di là degli effetti pratici, intende promuovere un cambiamento culturale e lanciare un forte messaggio forte a favore della possibilità di usare lo spazio urbano per il gioco spontaneo;

- la definizione di una superficie minima di 50 mq per le aree ludiche, una misura tecnica che garantisce un uso efficace e sicuro dello spazio pubblico per le attività di gioco; questa specifica dimensionale aiuta a garantire che ogni quartiere disponga di aree sufficientemente ampie per soddisfare le necessità ludiche dei più piccoli, senza compromettere la sicurezza o la qualità dell'esperienza di gioco;

- la dotazione di punti d'acqua potabile e di bagni pubblici in almeno il 40% delle aree gioco della città[12]; questa iniziativa riconosce l'accesso a servizi di base è infatti un fattore determinante per la fruibilità degli

11 Il programma Trasformamos los patio s'intende incentivare la naturalizzazione dei cortili scolastici attraverso l'introduzione di elementi naturali, orti e giochi che stimolino un apprendimento basato sull'esperienza diretta e sull'interazione sociale (https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/transformamos-los-patios).

12 La quota attuale è del 18%.

spazi pubblici, e ha l'obiettivo di incoraggiare una frequentazione più continuativa e prolungata degli spazi all'aperto.

Il *Pla del Joc* rappresenta, dunque, una visione di lungo termine che non mira semplicemente a migliorare le infrastrutture urbane, ma a ripensare la città come un luogo dove il gioco, la socialità e la sostenibilità si incontrano, contribuendo a costruire una Barcellona più equa, sostenibile e a misura di bambino. La creazione di spazi ludici accessibili, sicuri e ben attrezzati non solo incentiva lo sviluppo fisico e sociale dei più piccoli, ma stimola anche la partecipazione e l'interazione tra i cittadini, rafforzando il senso di comunità.

L'approccio di Barcellona alla città di prossimità, con la strategia delle *Superillas* e la redazione del *Pla de Joc*, enfatizza la sostenibilità e la vivibilità urbana, trasformando le infrastrutture esistenti per promuovere l'interazione sociale, il gioco libero e la mobilità sostenibile. Il modello della città di prossimità è visto non solo come una soluzione urbana, ma anche come un nuovo modello di welfare che, dotandosi di strumento specifici e sfruttando le risorse spaziali disponibili, riesce a rispondere in modo integrato alle esigenze sociali, ambientali e funzionali della città contemporanea.

3.2.3 Prossimità e rigeneazione socio-ecologica: il contributo dei modelli di internazionali

La città di prossimità, che valorizza la vicinanza funzionale e relazionale, con le sue declinazioni nella *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e nelle *Superillas* di Barcellona, rappresenta un modello di sviluppo urbano che prova a rispondere alle sfide contemporanee di sostenibilità, inclusione e benessere collettivo rilanciate nel dibattito sulla città post-Covid, in cui la scuola e il diritto dei bambini alla città rappresentano elementi di particolare rilievo. Pur riconoscendone il valore sperimentale e trasformativo è necessario interrogarsi sugli aspetti critici di questi modelli che riguardano principalmente il tema della fattibilità e replicabilità, e della giustizia sociale.

Adeguare le infrastrutture esistenti per mettere in atto la città di prossimità richiede ingenti investimenti e una complessa riorganizzazione urbanistica, che in contesti densamente popolati, può risultare molto complesso. La transizione verso forme di mobilità sostenibile e la conseguente riduzione del traffico veicolare è strettamente connessa alla presenza di un sistema di trasporto pubblico efficiente e capillare, non

sempre disponibile, e la cui implementazione richiede in primis una precisa volontà politica, espressione di un cambio culturale allineato con i principi della transizione ecologica. Il successo del modello della città di prossimità dipende infatti da un progressivo cambiamento nelle abitudini consolidate di vivere e fruire la città rendendo essenziali azioni di coinvolgimento e partecipazione cittadina.

Inoltre, la valorizzazione dei quartieri in chiave sostenibile, potrebbe incentivare fenomeni di gentrificazione ambientale (Checker, 2011) e ecologica (Pearsall & Anguelovski, 2016), determinando un incremento dei prezzi immobiliari e l'espulsione delle fasce di popolazione a basso reddito, con un conseguente aumento delle disuguaglianze socioeconomiche e territoriali esistenti (Coppola et al., 2021) e una perdita del tessuto comunitario, radicato e identitario.

Se la città di prossimità sia o meno il modello più adatto a rispondere alle esigenze della contemporaneità rimane dunque una questione aperta, che merita però un approfondimento rispetto a come possa integrarsi con le politiche europee per una transizione ecologica e sociale. Certamente l'importanza che questi modelli conferiscono alla scala locale rappresenta un aspetto cruciale, nella convinzione che una transizione sistematica e duratura debba essere radicata in politiche, progetti e trasformazioni alla scala più vicina ai cittadini (Abdullah, 2021a).

Il dibattito, sia scientifico che nelle istituzioni europee, infatti, mette in luce la necessità di adottare un approccio basato sul luogo (Barca, 2009) come pilastro fondamentale per una transizione più efficace e giusta in risposta ai modelli ciechi allo spazio e neutri rispetto al luogo, che sono stati criticati per la loro standardizzazione e incapacità di tenere conto delle specificità territoriali (Bentley & Pugalis, 2014).

In questa prospettiva, la scala "locale" è diventata sempre più importante ed è considerata indispensabile per ottenere risultati rapidi e risorse finanziarie adeguate. Pertanto, città e aree metropolitane, come Parigi e Barcellona, sono ora indiscutibilmente i principali motori della transizione verde (Alberti et al., 2019), poiché sono i luoghi in cui i problemi socioeconomici strutturali, la povertà e la segregazione sono più presenti (Abdullah, 2021b) e allo stesso tempo rappresentano i contesti più vulnerabili agli impatti del cambiamento climatico (De Coninck et al., 2018).

3.3 Abitare la città della transizione: tra politiche globali e impatti locali[13]

La relazione tra educazione e transizione ecologica ha acquisito negli ultimi anni crescente importanza sia nel dibattito pubblico che nelle discipline riguardanti la formazione e la progettazione urbana, con un particolare focus sulla dimensione dell'abitare (Malavasi, 2019; Elia, 2021; European Commission, 2022).

Alla base di questo approccio vi è la convinzione che una transizione ecologica realmente efficace e "giusta" (Morena et al., 2020) possa essere raggiunta solo iniziando a educare consapevolmente le nuove generazioni, attraverso progetti formativi che promuovono una comprensione critica delle dinamiche ecologiche e incoraggiano comportamenti sostenibili a livello individuale e collettivo. In questo senso le scuole possono diventare luoghi di sperimentazione, co-progettazione e innovazione per la formazione di quella *next generation* alla quale si rivolgono le politiche europee per la transizione ecologica così come i vari programmi di ripresa e resilienza (PNRR).

Nel quadro articolato e multilivello delle misure internazionali per una *green transition*, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile, gli Accordi di Parigi e l'*European Green Deal* (EGD) giocano un ruolo centrale. In particolare, l'Agenda 2030, con i suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), fornisce una visione globale per affrontare le sfide ambientali, economiche e sociali, al fine di promuovere un'economia sostenibile che rispetti i limiti ecologici del pianeta (United Nations, 2015). Gli Accordi di Parigi, a loro volta, rappresentano un impegno vincolante per i Paesi firmatari in tema di limitazione del riscaldamento globale, definendo misure di mitigazione e adattamento ai cambiamenti climatici (UNFCCC, 2015).

L'*European Green Deal*, piano strategico della Commissione Europea, che ambisce a fare dell'Europa il primo continente a impatto climatico zero entro il 2050, integra questi obiettivi, promuovendo una transizione verso un'economia circolare e decarbonizzata, con ricadute significative

13 Alcune parti di questo capitolo sono state redatte a partire da una rielaborazione del paper: Gisotti, M.R., & Masiani, B. (2024). Promoting a local and just green deal. School open spaces as a strategic opportunity for the city in the ecological transition TeMA - Journal of Land Use, Mobility and Environment, SI 1(2024), 97-114. http://dx.doi.org/10.6093/1970-9870/10298

non solo in termini ambientali ma anche sociali e economici (European Commission, 2019). Tale cambiamento radicale, che implica una trasformazione dei sistemi di produzione, consumo e stili di vita (De Gregorio Hurtado, 2021; Wendler, 2022), ha inevitabilmente delle ricadute dirette in termini di educazione e formazione delle future generazioni, con l'obiettivo di creare società più resilienti, eque e sostenibili (European Commission, 2020a; European Environmental Agency, 2021).

Questa convinzione ha portato alla nascita di iniziative, indicazioni e programmi a livello europeo come l'*Education for Climate Coalition*[14] , le *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*[15] e il *New European Bauhaus (NEB)*[16], evidenziando proprio l'importanza di sviluppare competenze per la transizione verde con un'attenzione particolare rivolta alla formazione di bambini e ragazzi.

L'*Education for Climate Coalition*, iniziativa lanciata nel dicembre 2020, si propone di creare una comunità di apprendimento allargata in cui insegnanti, studenti, esperti e cittadini possano collaborare per sviluppare progetti educativi orientati alla transizione ecologica "t*o make a difference in your school, in your neighbourhood, in the very region you live and to contribute actively to the green transition our societies go through"* (Gabriel, 2021). Questo network mira a connettere diverse realtà educative, scuole, università e organizzazioni, e a promuovere approcci innovativi per integrare la sostenibilità nei curricula scolastici, stimolando così una partecipazione attiva e consapevole delle nuove generazioni nel processo di trasformazione ecologica (Szkola et al, 2023).

Parallelamente, la *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development,* adottata dal Consiglio d'Europa nel 2022, rappresenta un documento guida per promuovere l'educazione alla sostenibilità in tutti i contesti formativi. Essa invita gli Stati membri a integrare l'apprendimento per la transizione verde nei sistemi educativi con l'obiettivo di sviluppare competenze che permettano ai cittadini di comprendere e affrontare le sfide legate al cambiamento climatico. La raccomandazione sottolinea la necessità di un'educazione continua, che coinvolga tutte le fasce della popolazione, promuovendo valori di responsabilità ambientale e sociale (Council of the European Union, 2022).

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

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

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

Infine, il NEB lanciato nel 2021 dalla Presidenza della Commissione Europea, ha l'obiettivo di affiancare l'*European Green Deal* con un grande progetto collettivo di formazione alla transizione ecologia e digitale (European Commission, 2021a).

Questo programma, strutturato a partire da una solida attività di networking e comunicazione, mette al centro il ruolo delle comunità e coinvolge i cittadini in processi di co-progettazione basati su tre *core values*: *beautiful*, *sustainable* e *together*, che rispettivamente fanno riferimento a esperienze dall'alto valore estetico, sostenibili e inclusive. Il NEB offre una metodologia a tutti gli stakeholder, istituzionali e non, coinvolti nel processo di transizione, basata sull'adozione di tre *key principles*, ovvero: multi scalarità (dal globale al locale), partecipazione e transdisciplinarietà (New European Bauhaus, 2022). A tal fine le discipline del progetto sono state sollecitate a condividere idee, proposte, buone pratiche a basso impatto ambientale per contribuire alla formazione di una nuova cultura sociale e civica dell'abitare[17].

Attraverso queste iniziative, l'Unione Europea punta a creare un contesto educativo che non solo trasmetta conoscenze tecniche per la transizione ecologica, ma promuova anche una nuova visione culturale, capace di guidare il cambiamento verso una società più giusta e sostenibile. Tuttavia, per quanto ambizioso e necessario, questo percorso verso la transizione ecologica si scontra con complessi rischi di carattere economico, sociale e territoriale. Tra questi, possono emergere fenomeni come la gentrificazione ambientale ed ecologica, che si verificano quando gli interventi di rigenerazione verde, volti a migliorare la sostenibilità e la qualità degli spazi urbani, finiscono per favorire un aumento dei prezzi immobiliari e non solo, portando a un progressivo allontanamento delle comunità più vulnerabili. Questo scenario rischia di ampliare le disuguaglianze socioeconomiche e territoriali esistenti (Velicu & Barca

17 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 inscrive, 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).

2020; Ciplet et al. 2015), creando uno squilibrio tra chi può beneficiare delle politiche verdi e chi, invece, ne viene escluso (Anguelovski et al., 2020; Coppola et al., 2021; Gould & Lewis, 2016).

Un'altra criticità riguarda il fatto che il processo trasformativo è spesso identificato con grandi progetti infrastrutturali urbani e territoriali, trascurando la manutenzione ordinaria dei tessuti urbani esistenti e intervenendo solo in modo marginale nei contesti quotidiani. In questo modo la transizione può ridursi a un obiettivo più retorico che effettivo, rischiando di essere percepita come un'operazione di facciata o di *greenwashing* nel dibattito pubblico (Delmas & Burbano, 2011).

Per questo è fondamentale riconoscere che la transizione non può essere applicata senza tenere conto delle peculiarità territoriali, ma deve essere declinata attraverso un approccio *place-based* che tenga conto delle specificità locali e delle diverse esigenze delle comunità (Barca, 2009; Bentley & Pugalis, 2014, Bock, 2016). In questo senso le città e, su scala più ridotta, i quartieri, rappresentano i luoghi chiave della transizione verde (Alberti et al., 2019). Le città, infatti, non solo sono i principali teatri delle sfide legate ai cambiamenti climatici, come l'aumento delle temperature, le inondazioni urbane e l'inquinamento atmosferico, ma sono anche i contesti in cui le problematiche socioeconomiche, come la povertà, la segregazione e le disuguaglianze, si manifestano in maniera più accentuata (Abdullah, 2021a; UN-Habitat, 2020). Questo rende l'intervento a livello locale una priorità strategica, poiché è qui che la transizione verde deve rispondere contemporaneamente sia alle urgenze ambientali che alle sfide sociali, economiche e culturali (Bulkeley, 2013).

In particolare, per implementare questo approccio *placed-based* negli interventi finalizzati alla transizione ecologica, sono stati introdotti e promossi vari programmi e iniziative europee come il Green Deal Going Local (GDGL), la Nuova Carta di Lipsia, il programma Local Green Deal (LGD). Il GDGL, lanciato dal Comitato delle Regioni (CoR) nel 2020, punta a rafforzare il ruolo delle città e delle regioni nella realizzazione degli obiettivi del Green Deal Europeo, coinvolgendo oltre 240.000 amministrazioni locali e regionali europee (LRAs).

Questo programma riconosce loro un ruolo cruciale sia per le competenze legali, che per la vicinanza ai cittadini nell'accompagnare il processo di transizione verso la neutralità climatica, ma anche per le azioni che riescono a mettere in atto in termini di misure per la mitigazione climatica, politiche di adattamento, e rispetto degli Obiettivi di Sviluppo

Sostenibile delle Nazione Unite (SDGs) (European Committee of the Regions, 2021). Nello specifico il GDGL individua undici aree di intervento che riflettono i temi del Green Deal Europeo, e che ricoprono un ruolo fondamentale per la pianificazione urbana, poiché interessano settori strategici come i trasporti sostenibili, la transizione verso un'economia circolare e la riduzione dell'inquinamento (European Committee of the Region et al., 2022).

In questo contesto, la Nuova Carta di Lipsia (NCL), redatta nel 2020, rappresenta un altro documento chiave per la promozione di una pianificazione urbana sostenibile basata su un approccio *placed-based*. La Nuova Carta, che aggiorna la prima versione del 2007, propone un approccio multilivello, che include quartieri, autorità locali e aree funzionali (regioni e aree metropolitane) basato sull'integrazione delle politiche su scala locale. La NCL si allinea con i principi della governance urbana sostenibile, enfatizzando la centralità del bene comune, l'approccio partecipativo e integrato, e l'importanza di modelli di sviluppo endogeni, specificamente tarati sui singoli contesti territoriali (European Commission, 2020b).

Infine, il programma Local Green Deal (LGD), lanciato nel 2021 nell'ambito dell'Intelligent Cities Challenge (ICC), rappresenta un ulteriore strumento per accelerare la transizione verde delle città, integrando piani d'azione locali per l'energia sostenibile e il clima, e strategie di economia circolare e resilienza. Grazie a una cooperazione verticale e orizzontale tra autorità locali, attori privati e società civile, il LGD mira a rendere i territori non solo più sostenibili dal punto di vista ambientale, ma anche più competitivi, creando nuovi posti di lavoro nell'economia verde e migliorando la qualità della vita degli abitanti (European Commission, 2021b).

Questi programmi sottolineano la necessità di adattare la transizione ecologica alle peculiarità territoriali e di coinvolgere attivamente le comunità locali nei processi decisionali. Le autorità locali, grazie al loro ruolo centrale nell'attuazione delle politiche climatiche e sostenibili dell'UE, possono garantire che la transizione sia non solo ecologica, ma anche socialmente equa e inclusiva. È dunque di fondamentale importanza operare per una transizione ecologica che conduca a un modello di vita collettivo più democratico ed equo (Mohtat and Khirfan, 2021), e a una riqualificazione di quelle parti della città che ne rappresentano il cuore pubblico. In vista di questi obiettivi è cruciale sviluppare iniziative di rigenerazione di tessuti e spazi pubblici che possano al tempo stesso

favorire una costruzione partecipata dell'idea di transizione, rendendo il tema effettivamente aperto all'appropriazione da parte della cittadinanza e capace di penetrare nelle pratiche quotidiane (Renzoni & Savoldi, 2019a).

Alcuni dei luoghi cardine per lo sviluppo di questi processi possono essere le scuole e, in particolare, gli spazi aperti ad esse interni o prossimi (giardini, cortili, aree di pertinenza, spazi pubblici posti a breve distanza). Tali luoghi costituiscono banchi di prova di un percorso dalla duplice finalità: da un lato stimolare la costruzione di una nuova pedagogia della transizione e il rafforzamento di un'idea di appartenenza ai luoghi e di loro presa in cura; dall'altro accogliere interventi di riqualificazione per una rigenerazione incrementale del tessuto connettivo pubblico della città (Chipa el al.,2020).

Ripensare gli approcci pedagogici e al contempo gli ambienti educativi diviene così 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 concorsuali[18]; iniziative sociali di matrice volontaria[19]; e aggiornamenti tecnici e normativi adeguati[20]. Il tessuto delle istituzioni scolastiche esistenti può quindi contribuire in modo sostanziale a un processo di rinascita culturale della società contemporanea, rispondendo agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015) sulla promozione di un'istruzione di qualità per tutti, e garantendo il "rispetto delle esigenze delle generazioni presenti ma soprattutto di quelle future", come indicato già l'Agenda di Rio del 1992 (ONU, 1992).

3.4 La scuola come Civic Center: luoghi strategici per la rigenerazione socio ecologica

Recenti documenti internazionali (OECD, 2020b; UNESCO, 2021) hanno tracciato scenari di evoluzione dei sistemi educativi nei quali le scuole si configurano come *Civic Center*, emergendo come luoghi strategici per

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

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

20 Linee guida del 2013, C.A.M., etc.

operazioni di rigenerazione urbana e rafforzamento del capitale sociale, soprattutto nei territori dove si sommano disagio economico, carenza di servizi e povertà educativa (Mansor & Alexander,2023). Le scuole, infatti, poiché spesso costituiscono l'unico presidio territoriale presente in aree vulnerabili, possono svolgere un ruolo cruciale nella definizione di politiche e progetti finalizzati a colmare le disparità educative ma anche sociali e ambientali (Rossi Doria, 2020, Picone & Schilleci, 2020).

Questo approccio guarda alle scuole come centri civici aperti e capaci di ospitare attività comunitarie, culturali e sociali, contribuendo alla vitalità urbana e alla riqualificazione di aree degradate della città, nel costante rapporto tra dimensione locale e scenario globale (Petrillo, 2019; Cleveland et al., 2023). Attivare processi di rigenerazione urbana a partire dagli spazi scolastici in quanto luoghi che tessono relazioni materiali e immateriali nei contesti di cui sono parte, contribuisce a trasformando i territori marginalizzati in 'aree ad alta densità educativa' (Save The Children, 2019), contribuendo a contrastare le crescenti forme di disuguaglianze, oltre a migliorare la qualità delle infrastrutture e offrire nuovi servizi (Boys & Jeffery, 2023).

Le politiche urbane contemporanee, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, riconoscono l'importanza di questo approccio integrato, promuovendo la realizzazione di scuole che siano non solo efficienti e sostenibili dal punto di vista energetico, ma anche inclusive e aperte alla comunità (United Nations, 2015, Polglase et al.,2023). In quest'ottica, le scuole si configurano come elementi di ricucitura del tessuto urbano, poli dedicati all'apprendimento in stretta correlazione con le comunità di riferimento in cui sono dislocate, capaci di connettere diverse parti della città e di creare un ambiente urbano più coeso e resiliente, in coerenza con uno dei quattro scenari per il futuro dell'educazione nei prossimi venti anni suggeriti dall'OECD (OECD, 2020a;).

Il modello di scuola come *Civic Center* è stato sperimentato con successo in diverse città europee, dimostrando come la multifunzionalità dello spazio scolastico, utilizzato oltre l'orario tradizionale, aperto alla città e caratterizzato dalla presenza di ambienti estesi al territorio che favoriscono la socialità e la formazione permanente, possano contribuire alla realizzazione di processi innovativi di rigenerazione urbana come quelli indicati da Renzo Piano nel 2015 con il modello Scuola Aperta[21].

21 Fondazione Renzo Piano. G124 - Progetto per le Periferie. https://www.renzopianog124.com

Uno dei primi esempi europei è il caso dell'istituto 4Het Gymnasium di Amsterdam; costruita nel 2008, la scuola si distingue per il suo design modulare, con blocchi prefabbricati facilmente e diversamente assemblabili, smontabili e trasportabili. La struttura scolastica, con una superficie di 4.000 mq divisa in tre blocchi, include 30 classi e 8 ambienti tematici; particolarmente interessante è lo spazio della corte che diviene luogo di socialità, didattica all'aperto e teatro di attività interne ed esterne all'istituto. Il progetto si colloca a Houthaven, quartiere degradato per il quale è previsto un piano di espansione e riqualificazione, di cui la scuola è l'elemento centrale. Il progetto ha visto il coinvolgimento attivo di studenti, dirigenti e architetti, enfatizzando l'importanza della partecipazione nella realizzazione dell'intervento (Indire, 2012).

A questo seguono molte altre realizzazioni, in particolare nel Nord Europa, in cui viene valorizzata sia la connessione con il contesto naturale che la conformazione aperta dell'istituto. Tra questi segnaliamo: la School and Family Center a Larvik in Norvegia (fig. 06 - 08) del 2011, progettata come un centro comunitario che offre servizi accessibili al quartiere, tra cui una biblioteca e spazi per attività extrascolastiche e culturali; o il più recente Sipoonlahti School realizzata nel 2016 a Sipoo in Finlandia e progettato come hub civico, in cui gli spazi scolastici, privi di alcuna recinzione, sono utilizzati da varie organizzazioni per eventi ricreativi, culturali e sociali, promuovendo la collaborazione tra scuola e comunità.

Una proposta italiana per incentivare questo tipo di realizzazioni è il concorso di idee "Scuole innovative[22]", promosso nel 2016 da Indire per la realizzazione di 51 nuove scuole in tutto il territorio nazionale, sostenibili e all'avanguardia dal punto di vista architettonico, dell'efficienza energetica, della sicurezza strutturale antisismica, caratterizzate da nuovi ambienti di apprendimento e da una forte apertura al territorio.

3.4.1 Una ricognizione del panorama italiano

Il dibattito per una scuola aperta e *Civic Center*, è presente da tempo in Italia: già nel 2013 il Miur aveva emanato le linee guida per l'apertura degli istituti scolastici alla comunità (MIUR, 2013), senza che però queste trovassero numerose applicazioni nel contesto nazionale[23]. Succes-

22 https://www.scuoleinnovative.it/

23 Si veda: Decreto interministeriale 11 aprile 2013. STTAN https://sttan.it/norme/Urbani-Ediliz/Edilizia_scolastica/2013_04_11_DI_Norme_tecniche.pdf (ultimo accesso marzo 2023)

sivamente nel 2016 è stato promosso dallo stesso Miur il progetto "La Scuola al centro"[24], primo bando PON a carattere nazionale[25], che vede stanziati 10 mln di euro da destinare all'apertura pomeridiana ed estiva degli istituti scolastici nelle aree periferiche e in contesti a maggior rischio di dispersione di quattro città italiane: Napoli, Roma, Palermo, Milano. Le scuole ammesse al finanziamento sono state 4.633 con più di 1 mln di ore aggiuntive erogate fra sport, musica, teatro e competenze digitali (MIUR, 2017).

Negli ultimi anni sembra che le circostanze siano complessivamente favorevoli per dare avvio ad una nuova quanto auspicata stagione di riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico che includa una risignificazione delle scuole come poli comunitari, nel mettere in atto le necessarie operazioni di adeguamento spaziale alla didattica e di efficientamento energetico. Da una parte i fondi erogati dal governo italiano e integrati dal programma *Next Generation Europe*, dall'altra le cospicue somme stanziate dal PNRR per il progetto Scuole Innovative lanciato per rispondere alle esigenze dettate dalla pandemia da COVID-19, potrebbero fornire le condizioni operative ed economiche per intraprendere un'operazione sistemica di rinnovamento. Nell'ambito del PNRR infatti, si colloca sia il Piano Rigenerazione Scuola del 2021 (Giovanazzi, 2022) che mira a trasformare le scuole in luoghi di apprendimento orientati alla sostenibilità, che la sua diretta evoluzione concretizzata nel programma "Futura - la scuola per l'Italia di domani", con cui il governo italiano delinea le prime linee guida per la scuola del futuro (la cui redazione ha visto il coinvolgimento di un corposo *team* di rinomati nomi afferenti al mondo dell'architettura, della pedagogia e non solo[26]) riconoscendo la possibilità di una "diffusa ristrutturazione degli edifici scolastici, senza precedenti nella recente esperienza italiana"(MIUR, 2022, p.2). In effetti, sulla scia di questi finanziamenti, affiancati dalla redazione delle suddette linee guida per quella che viene definita una "grande opera civica di rinnovamento delle strutture scolastiche e mi-

24 https://www.miur.gov.it/-/-la-scuola-al-centro-stanziati-10-milioni-per-istituti-aperti-di-pomeriggio-e-d-estate-nelle-aree-periferiche-e-ad-alta-dispersione-di-napoli-roma-pal (Ultimo accesso marzo 2024)

25 I precedenti erano sempre riservati alle Regioni del Sud

26 https://www.professionearchitetto.it/news/notizie/29690/Scuole-innovative-presentate-le-linee-guida-per-la-progettazione-di-Piano-Boeri-Cucinella-Zucchi (ultimo accesso marzo 2023)
https://www.professionearchitetto.it/news/archivio/File/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura.pdf (ultima consultazione marzo 2023)

glioramento della qualità dell'apprendimento" (ibidem), sono molte le iniziative che articolano riflessioni sul tema e che incentivano la realizzazione di azioni concrete. La gran parte di queste si inseriscono più o meno direttamente nel contesto più ampio delle recenti politiche urbane e dei nuovi modelli pedagogici, tra cui i già citati Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG-4), l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, il New European Bauhaus (NEB).

Per dare un'idea di un'attenzione emergente a queste tematiche già a partire dal 2020 citiamo l'iniziativa "La città va a scuola" promosso da KCity – Rigenerazione urbana[27], in *partnership* con la Città Metropolitana di Milano, evento promosso in occasione del Milano Design City. Si è discusso in particolare dell'importanza di 'progettare l'immateriale' promuovendo un nuovo modo di fare, pensare e organizzare le scuole, supportando la sperimentazione di quelli che Paolo Cottino, amministratore e direttore tecnico di KCity, definisce "nuovi contenuti per vecchi contenitori"[28]. In concreto, volendo proporre una breve ricognizione sul territorio italiano dei principali programmi che, da nord a sud, provano a mettere in atto l'idea di una scuola aperta, nuovo centro civico e culturale di quartiere, si delinea un quadro eterogeneo di soluzioni. Da una parte una serie di programmi più o meno strutturati, promossi da grandi città come Milano e Roma, dall'altra singole iniziative che fanno capo a uno specifico istituto o a una varietà di comprensivi vincitori di un finanziamento da parte di Fondazioni locali.

Tra i programmi nazionali più significativi troviamo "Scuole Aperte"[29] a Milano, promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune, che raccoglie una panoramica degli istituti scolastici che propongono iniziative aperte al territorio nell'ottica di ampliare l'orario di apertura e i servizi offerti. Nel febbraio 2019, poi rinnovato nel 2023, viene firmato un Protocollo di Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale - Ambito di Milano e il Comune, che stabilisce la collaborazione e gli ambiti di intervento per sostenere e contribuire allo sviluppo delle Scuole Aperte sul territorio

27 KCity è una srl che lavora per conto di istituzioni pubbliche, soggetti privati e del terzo settore, ai quali offre servizi e prestazioni professionali per la definizione di piani e progetti e la gestione di interventi e iniziative nel campo della rigenerazione urbana.

28 Dagli appunti raccolti durante l'evento/workshop tenutosi il 10.10.2020 a Milano. Per un approfondimento si veda: Francesco Fantera, "Da scuola a civic center, l'importanza di progettare 'l'immateriale'," thebrief.city, 9 ottobre 2020, http://www.ppan.it/stories/scuola-civic-centrer-importanza-progettare-immateriale/ (ultima consultazione dicembre 2023).

29 https://www.scuoleapertemilano.it/chi-siamo







06. 07. 08.
La scuola e centro famiglie Masterfjellet a Larvik, Norvegia.
© Jiri Havran







09. 10. 11.
La nuova piazza Mengaroni, Roma.
09/: © Fondazione Paolo Bulgari
10/11: © Mohamed Keita, Fondazione Paolo Bulgari.

cittadino. Nell'ottobre del 2019, tramite Delibera di Giunta Comunale, vengono approvate le linee di indirizzo per la promozione e diffusione delle Scuole Aperte, istituito un ufficio dedicato e indicati gli strumenti di cui il Comune di Milano si è dotato per favorire e diffondere il modello delle Scuole Aperte.

Il progetto è corredato da una serie di linee guida su "come diventare Scuola Aperta" nelle quali vengono specificati i requisiti necessari per far parte della rete[30]. Tra questi riportiamo a titolo esemplificativo il punto 2 "*promozione e realizzazione di attività extracurricolari con utilizzo degli spazi scolastici in giorni di chiusura o in orario extrascolastico*" e il punto 6 "*collaborazione con le realtà del territorio finalizzate ad aprire gli spazi scolastici alla cittadinanza"* che ben sintetizzano i principi cardine di una scuola come centro civico. Agli istituti aderenti viene inoltre rilasciato un nullaosta per l'utilizzo del logo Scuole Aperte come marchio identificativo di appartenenza alla rete e indicatore di una certa scelta educativa. Sul sito dedicato al progetto[31] è inoltre possibile accedere a una mappa interattiva che geolocalizza tutti gli istituti scolastici del comune di Milano con la possibilità di spuntare la voce "Scuola Aperta" (fig. 12). Viene infine fornito un dettaglio dei progetti che arricchiscono l'offerta curricolare ed extracurricolare delle scuole milanesi nel quale si collocata una specifica sezione chiamata "Scuole Aperte e Comunità educanti" con 7 progetti ad oggi attivi[32].

Nello stesso anno, a Roma, la Fondazione Paolo Bulgari dà avvio a due programmi sperimentali nel quartiere popolare di Tor Bella Monaca: CRESCO (Cantiere di Rigenerazione Educativa, Scuola, Cultura, Occupazione) e Tornasole. Queste iniziative mirano a rafforzare la comunità educante attraverso la collaborazione tra istituzioni scolastiche, associazioni locali e residenti, ponendo la scuola pubblica al centro di un'operazione di ricucitura del tessuto urbano e sociale. Il progetto CRESCO, finanziato dalla Fondazione Paolo Bulgari in collaborazione con il Municipio VI, l'Università La Sapienza e l'Associazione culturale Cubo Libro, promuove la riqualificazione di Largo Mengaroni, potenziando lo spa-

30 I criteri in base a cui il Comune di Milano assegna il riconoscimento di Scuola Aperta agli Istituti Comprensivi che ne fanno richiesta sono oggetto della Determina Dirigenziale 8495 del 19 dicembre 2019.

31 https://geoportale.comune.milano.it/portal/apps/webappviewer/index.html?id=a7395207c19448dbb8ac16060842cad5&mobileBreakPoint=300 (ultima consultazione giugno 2024)

32 https://www.scuoleapertemilano.it/i-progetti (ultima consultazione giugno 2024)

zio di aggregazione socio-educativa Cubo Libro e creando nuovi punti di incontro culturali aperti al territorio. Nel 2022, inaugura un giardino didattico presso l'Istituto Comprensivo Melissa Bassi, con cinque aule all'aperto, una parete con giochi Montessori e uno spazio ludico per i bambini dell'infanzia. È inoltre attivo un percorso di formazione degli insegnanti dell'I.C. Melissa Bassi con il maestro Franco Lorenzoni.

A dicembre 2023, viene inaugurata la nuova Piazza Mengaroni, completamente riqualificata con un parco giochi, uno skate park, un campo da street basket, un palco per spettacoli all'aperto e nuovi spazi verdi. Nello stesso anno, cittadini, associazioni e istituzioni firmano un Patto di collaborazione per la sua cura e manutenzione (Cellammare & Montillo, 2020) (fig. 09 - 11).

Parallelamente, il progetto Tornasole, cantiere di innovazione pedagogica nato a Roma Est, si pone l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica attraverso un'alleanza strategica tra cinque realtà educative. Cofinanziato dalla Fondazione Paolo Bulgari e dall'Impresa Sociale Con i Bambini, il progetto vede impegnati nelle scuole di Tor Bella Monaca gli educatori di Cubo Libro e Antropos. Nel 2022, con il supporto del progetto, l'organizzazione Pianoterra inaugura l'Aula Vicina, un servizio per famiglie con bambini da 0 a 6 anni, situato in prossimità dei servizi sociali del Municipio VI[33].

All'interno di questo panorama di iniziative orientate alla scuola come centro civico e culturale, emerge anche il progetto Libera Scuola Diffusa L3A, avviato nel 2021 nel quartiere Lido Tre Archi a Fermo. Questo progetto è un esempio di rigenerazione urbana e sociale che mette la scuola al centro di un'azione di inclusione e partecipazione comunitaria, coinvolgendo non solo i bambini e i ragazzi, ma l'intera popolazione del quartiere.

La Libera Scuola Diffusa L3A si fonda sulla collaborazione tra scuole, associazioni locali e cittadini, proponendo attività culturali, educative e artistiche, con l'obiettivo di rafforzare il tessuto sociale e promuovere la formazione di una comunità educante. Il progetto prevede, tra le altre cose, laboratori di alfabetizzazione digitale, corsi di lingua, iniziative artistiche e culturali per tutte le età, coinvolgendo direttamente gli abitanti del quartiere nella cura e nell'uso degli spazi pubblici. Inoltre, con l'apertura della Biblioteca Diffusa L3A nel 2023 e la realizzazione

33 https://fondazionepaolobulgari.org/articoli-e-letture/ (ultima consultazione giugno 2024)

di eventi partecipativi come la "Parata Sociale - Carnevale di Lido Tre Archi", si favorisce l'accessibilità alla cultura promuovendo una visione inclusiva della città[34].

Un altro programma interessante lanciato nel 2021 ancora una volta dal comune di Milano, attraverso un protocollo d'intesa denominato "contratto di pedagogia applicata" con la Scuola AUIC[35] del Politecnico di Milano, è "*Inventing Schools: A School as Big as the World*", da cui il nome del testo omonimo (Coppetti & Manganaro, 2023). Il progetto è finalizzato ad analizzare e ridisegnare un gruppo pilota di ventitré scuole della città costruite tra gli anni '50 e '80 secondo un modello seriale e tipologico che difficilmente si adatta alle nuove esigenze della didattica, ai requisiti di efficienza energetica attuali così come ad usi più aperti delle scuole (Renzoni & Savoldi, 2019b). L'obiettivo è quello di predisporre proposte di riqualificazione o ricostruzione di questi edifici, ormai obsoleti, secondo l'idea di una scuola come centro comunitario, in grado di offrire servizi di interesse pubblico ai cittadini e di fungere da catalizzatore per attività pubbliche (Carvalho et al.,2022).

A Bologna, nel 2023 prende avvio il progetto "Scuole Aperte tutto l'anno[36]" lanciato dal Comune di Bologna e supportato dalla Fondazione Innovazione Urbana. Nato come evoluzione del programma "Scuole Aperte" estivo, il progetto ha l'obiettivo di mantenere le scuole aperte anche oltre gli orari tradizionali, inclusi i pomeriggi e i periodi estivi, per offrire ai giovani opportunità educative, sportive, culturali e di socializzazione gratuite. L'iniziativa, parte di una politica più ampia che mira a trasformare le scuole in centri civici aperti tutto l'anno, consolidando una collaborazione tra scuola, mondo educativo e comunità locale, trova una prima applicazione in due scuole (IC 12 Farini e IIS Belluzzi-Fioravanti), offrendo attività che vanno dallo studio assistito a laboratori creativi, sportivi e tecnologici come videomaking, stampa 3D, produzione musicale e fumetto.

---

34 https://liberascuoladiffusal3a.blogspot.com/2023/11/inaugurata-la-biblioteca-diffusa-l3a.html (Ultima consultazione giugno 2024)
https://www.ilrestodelcarlino.it/fermo/cronaca/laltra-faccia-di-lido-tre-archi-parte-la-libera-scuola-diffusa-ecco-cultura-e-integrazione-e13e4aa4
(Ultima consultazione giugno 2024)

35 Scuola di Architettura Urbana e Ingegneria delle Costruzioni

36 https://www.comune.bologna.it/partecipa/percorsi/le-nuove-scuole-di-quartiere-bologna?sect=scuole-aperte-tutto-lanno

Anche Roma Capitale si muove in questa direzione attraverso l'attivazione di vari bandi facenti capo al progetto "Roma Scuole Aperte" tra cui segnaliamo "Progetto scuole Aperte estate 2023", "Scuole Aperte Natale 2023-2024" e "Scuole Aperte il pomeriggio, la sera e nei weekend per l'anno scolastico 2023/2024[37]", che sostengono molteplici iniziative finalizzate a trasformare le scuole in centri di aggregazione aperti tutto l'anno[38].

Tra le iniziative puntuali dal carattere più sperimentale si segnalano due esperienze a Torino: il progetto "Scuola Centro Civico", nato dalla collaborazione tra ITER[39] e l'Istituto Comprensivo Maria Luisa Spaziani e realizzato con il contributo di Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione CRT [40], e il progetto pilota "Torino fa scuola[41]", supportato dalla Compagnia di San Paolo e dalla Fondazione Giovanni Agnelli, in collaborazione con la Città di Torino e la Fondazione per la Scuola, che ha portato allo sviluppo di due progetti di riqualificazione di istitui scolastici nel tentativo di dare una risposta architettonica e spaziale dal carattere innovativo, condiviso e replicabile (Fondazione Agnelli, 2020). A questi si affiancano il progetto romano "La scuola come centro civico" [42] promosso dall'Associazione Mondo digitale e rivolto all'istituto comprensivo Via Poppea Sabina, e il progetto fiorentino in corso di realizzazione per la nuova scuola di San Donato in Poggio (Barberino Tavernelle), finanziato con i fondi Pnrr.

Queste sperimentazioni rappresentano un breve excursus di iniziative che ci invitano a riflettere su possibili soluzioni capaci di innescare un miglioramento significativo in termini di qualità, inclusione e fruizione dello spazio pubblico agendo sulla scala della prossimità scolastica. L'idea di una scuola aperta alla città, naturalmente concepita come centro civico e polo sociale e culturale, sembra però costituire un quadro di pratiche innovative, eccezionali e sperimentali, ma senza di fatto riuscire a

37 https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/QM20230017273-Avviso_SCUOLE_APERTE_POMERIGGIO_2023-24-signed_firmato.pdf (ultima consultazione maggio 2024)

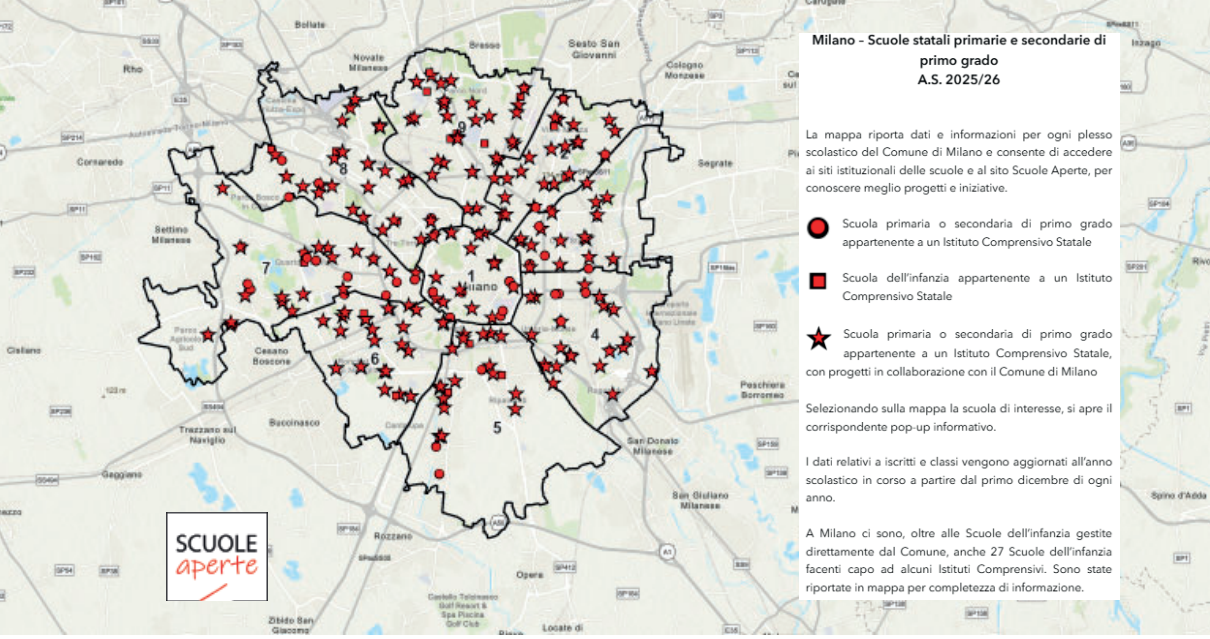
38 https://www.comune.roma.it/web/it/roma-scuola-aperta.page (ultima consultazione maggio 2024)

39 Istituto Torinese per una Educazione Responsabile

40 http://www.comune.torino.it/iter/centri/scuola-centro-civico/ (ultima consultazione marzo 2023)

41 https://torinofascuola.it/

42 https://www.mondodigitale.org/notizie/la-scuola-come-centro-civico (ultima consultazione marzo 2023)



12.
Mappa interattiva delle scuole aperte del Geoportale del Comune di Milano.
Fonte: Comune di Milano, Geoportale.

decollare affermandosi come pratica consolidata. Questa trasformazione degli istituti scolastici, infatti, richiederebbe un ripensamento degli spazi educativi e una revisione delle politiche pubbliche, che dovrebbero maggiormente incentivare la collaborazione tra amministrazioni locali, istituzioni scolastiche e comunità territoriali dando risposte operativa per l'effettiva messa in atto dei cambiamenti auspicati. In mancanza di un approccio partecipativo, integrato e sistematico il potenziale della scuola come motore di rigenerazione urbana, coesione sociale e transizione ecologica nel nostro paese rischia di rimane ancora parzialmente inespresso.

3.5 Il potenziale della scuola nei contesti marginalizzati: tra azioni istituzionali e iniziative dal basso

3.5.1 La scuola rigenera la periferia: il *Contrat École* di Bruxelles

Come brevemente accennato nel contesto delle città contemporanee, spesso frammentate e segnate da disuguaglianze sociali e spaziali, la scuola può assumere un ruolo chiave nella ricucitura del tessuto urbano

del quartiere. Questa non è solo un luogo di apprendimento, ma diventa un fulcro di aggregazione sociale, un punto di riferimento per le famiglie e un motore di sviluppo comunitario.

Una delle esperienze più avanzate tra quelle maturate in Europa negli ultimi anni, in cui la scuola si fa principale promotrice di un intervento di rigenerazione urbana in quartieri fragili è rappresentato dal programma *Contrat École (CE)* della Regione di Bruxelles-Capitale (fig. 13). Istituito nel 2017 e coordinato da *Perspective Brussels*[43], questo programma mira alla rigenerazione di quartieri marginalizzati attraverso il rafforzamento delle relazioni materiali e immateriali tra scuole e contesti urbani circostanti, in linea con le priorità del Piano Regionale di Sviluppo Sostenibile[44] (PRDD) e della Strategia Go4Brussels 2030[45]. L'iniziativa non è promossa da un settore specifico ma è il risultato di una forte collaborazione tra governo sovraordinato, municipalità e scuole e si struttura sulla base di un complesso dialogo che vede la programmazione scolastica da un lato e la pianificazione e le politiche urbane dall'altro. *Perspective Brussels*, e nello specifico il *Service École*, ha un ruolo centrale come ente tecnico con competenze di intervento urbano e metropolitano, è responsabile dell'iniziativa e ne orchestra la regia complessiva (Mattioli et al., 2021).

Il programma *Contrat École* conta ad oggi sei slot di interventi, l'ultimo dei quali corrispondente al quadriennio 2025-2029, che interessano un totale di 20 istituti scolastici, ciascuno in una propria fase di sviluppo rispetto all'iter completo[46] . L'attivazione del CE è vincolata alla partecipazione a un bando pubblico, con cadenza biennale, dedicato alle scuole e agli enti locali attraverso il quale è possibile accedere a delle risorse economiche, con un massimo di 2.5 milioni di euro per ciascun progetto di riqualificazione. Gli obiettivi e il quadro di questa politica di rinnovamento urbano sono fissati nell'ordinanza del 16 maggio 2019[47] relativa al *Contrat École*, tra questi: l'incremento dell'offerta dei servizi comunitari attraverso l'apertura degli spazi della scuola al quartiere, la

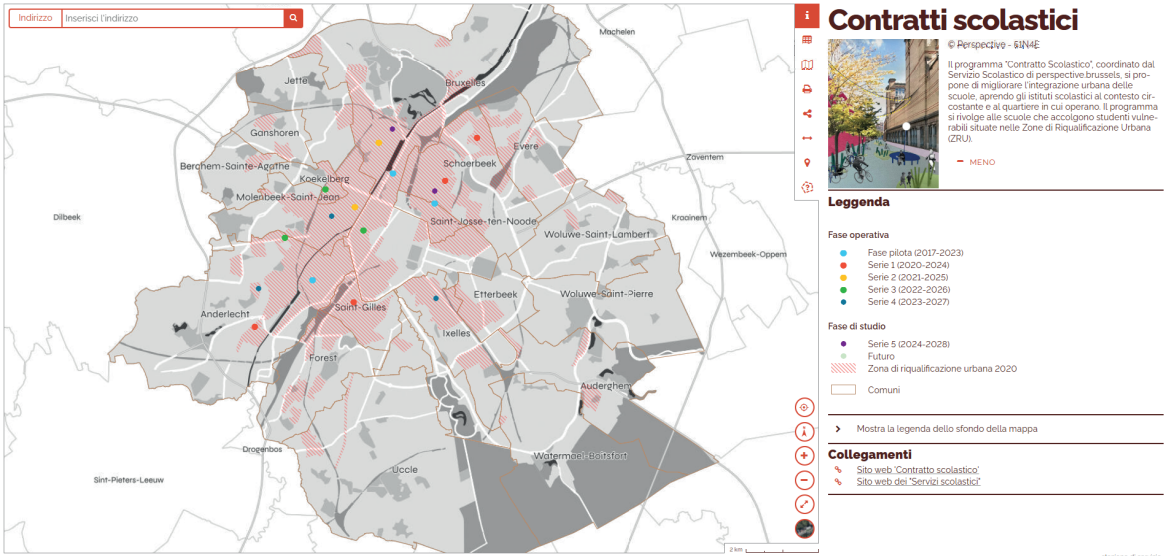
43 https://perspective.brussels/fr

44 https://perspective.brussels/fr/plans-reglements-et-guides/plans-strategiques/plan-regional-de-developpement-prd/#le-projet-de-prdd-plan-regional-de-developpement-durable

45 Programma di Bruxelles per l'istruzione e l'infanzia, obiettivo 2.4 – Asse 2 della Strategia 2030

46 https://perspective.brussels/fr/plans-reglements/programmation-urbaine/ce/tableau-de-bord-des-contrats-ecole https://perspective.brussels/fr/plans-reglements/programmation-urbaine/ce/tableau-de-bord-des-contrats-ecole

47 https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-06-11&numac=2019012916



13.
Localizzazione dei Contratti scolastici e delle aree di intervento urbano nella Regione di Bruxelles-Capitale. Fonte: perspective.brussels, Geodata..

promozione di azioni socio-economiche e di riqualificazione dello spazio pubblico di prossimità, e il miglioramento dell'integrazione urbana degli istituti scolastici.

Le scuole aderenti al programma costituiscono l'elemento centrale attorno al quale delineare porzioni territoriali su cui intervenire in modo prioritario con azioni di rigenerazione urbana, definite *Zones de Revitalisation Urbaine*[48] (ZRU), il cui perimetro è tracciato da Région Bruxelles-Capitale in base al tasso di disoccupazione, il reddito medio e la densità della popolazione. In particolare, le scuole selezionate, collocate in contesti con una bassa dotazione di servizi collettivi, diventano delle attrezzature pubbliche multifunzionali a disposizione del quartiere, andando così a sopperire la carenza di aree verdi, impianti sportivi, spazi culturali e ricreativi per la comunità.

La costituzione di un *Contrat École* si articola in due fasi. La prima fase, della durata di circa un anno, è condotta da un ufficio specializzato e coordinato dal *Service École et Vie Éstudiante* e consiste in un'analisi dettagliata dell'ambiente scolastico per sviluppare un programma partecipato di interventi finalizzato alla messa in atto di azioni di rigenerazione urbana, alla cui elaborazione vengono coinvolti attivamente vari attori della scuola e del quartiere. Il risultato finale comprende un piano finanziario e una pianificazione quadriennale, integrati da una descrizione dei

48 https://perspective.brussels/fr/projets/perimetres-dintervention/zone-de-renovation-urbaine-zru

progetti di investimento e delle iniziative socio-economiche proposte. Per essere attuato, il programma deve ottenere l'approvazione del Governo regionale di Bruxelles, che assegna il budget necessario alla realizzazione della proposta. La seconda fase ha invece carattere operativo e consiste nella concreta attuazione dei progetti delineati nel *Contrat École*.

Una figura cardine in questo processo è il *coordinateur école-quartier*, che costituisce l'elemento di raccordo tra istituto scolastico e territorio. Il suo compito è tradurre e sintetizzare le istanze delle diverse parti coinvolte durante l'attuazione del progetto, mettendo in gioco da una parte competenze di interazione e mediazione, dall'altra la capacità di comprendere e gestire le implicazioni tecniche e procedurali delle operazioni previste nell'interazione con la municipalità.

Quest'ultima nella maggior parte dei casi costituisce l'ente proponente, in ragione del fatto che gli interventi interessano una pluralità di spazi pubblici, non solo scolastici. Il coordinamento tra le diverse divisioni tecniche all'interno delle amministrazioni municipali, favorito dalla presenza del *coordinateur école-quartier*, è complesso ma fondamentale per il successo dei progetti, che devono mobilitare azioni sociali e trasformazioni spaziali in modo coerente con regole e procedure esistenti. Infine, il *Service École*, che funge da coordinatore di secondo livello per tutti i soggetti coinvolti, promuove l'integrazione tra le parti e le competenze, portando avanti un monitoraggio continuo per assicurare che le municipalità agiscano in modo coordinato al loro interno, requisito essenziale per accedere alle risorse e completare con successo i progetti (ibidem).

Il programma *Contrat École* si configura come un modello di rigenerazione urbana che può essere preso come riferimento per contesti europei simili, grazie a diverse caratteristiche che ne supportano l'efficacia. Anzitutto, il Contrat École è rivolto a scuole e quartieri fragili, spesso segnati da fenomeni di segregazione scolastica, diminuzione degli iscritti e degrado infrastrutturale, rispondendo così a problematiche sociali e spaziali specifiche del territorio. Inoltre, il programma si distingue per la partecipazione di una pluralità di attori, coinvolti nelle fasi di progettazione, organizzazione e attuazione degli interventi finanziati, creando un ponte tra il mondo scolastico e la pianificazione urbana.

La sua struttura di governance, in sinergia con le politiche regionali, permette al programma di affrontare le sfide del territorio in modo coordinato e strategico, favorendo una visione integrata tra scuola e comunità. Questo approccio consente di rispondere ai bisogni del quartiere con

servizi multifunzionali e spazi di aggregazione, sostenendo un processo di rigenerazione urbana inclusivo e sostenibile e contribuendo a una rigenerazione sociale e territoriale.

3.5.2 La scuola come elemento di ricucitura: l'ex asilo Biondi a Danisinni[49]

A livello nazionale, una delle esperienze più significative che invitano a riflettere sul ruolo della scuola nei processi di rigenerazione urbana in contesi marginalizzati, è il caso dell'ex Asilo Biondi[50], nel quartiere popolare Zisa-Danisinni a Palermo. Non si tratta di un programma istituzionale, come nel caso del *Contrat École,* ma di un singolo esempio caratterizzato dalle proprie specificità di contesto che rappresenta però un caso emblematico e attuale per riflettere sul valore, potenziale e contributo associati alla presenza della scuola in un contesto socialmente ed economicamente complesso. È importante precisare che il quartiere di Danisinni è spesso associato e conosciuto per gli interventi di rigenerazione urbana a base culturale e creativa legati ai numerosi interventi come la *street art*, la fattoria comunitaria, il circo sociale, le residenze per artisti, il teatro, che negli ultimi anni ne hanno trasformato il volto, non senza ambiguità e contraddizioni (Crobe & Giubilato, 2022; Mondino, 2023).

La questione si inserisce in una corposa letteratura (Zukin, 2008; Rabbiosi, 2016; Miles, 2020; Crobe, 2023) che spinge a riflettere su come operazioni di questo tipo possano alimentare narrazioni retoriche di "una favela che rinasce" attivando dinamiche di turistificazione e mercificazione dell'arte e della cultura che finiscono per rafforzare i processi di marginalizzazione preesistenti e trasformare i luoghi in oggetti di consumo culturale.

Questo fenomeno, noto come "*poverty safari*" (Mondino, 2023, p. 228) enfatizza l'esotizzazione della povertà, rendendo attrattivo un contesto complesso e vulnerabile, ma senza affrontarne strutturalmente le radici dei problemi. Inoltre, come sottolineato da Stefania Crobe dell'Università di Palermo, a Danisinni questo processo di rigenerazione si intreccia con il ruolo molto attivo e per alcuni aspetti certamente lodevole della parrocchia Sant'Agnese, che, pur agendo in risposta alle necessità del

49 Lo studio di caso è stato integrato con un'intervista a Stefania Crobe – Unipa, esperta sul tema.

50 Il nome originario dell'asilo e consultorio è "La casa della Madre e del Bambino Luigi Biondi", oggi asilo Galante.

quartiere, rischia di permeare il processo trasformativo di un carattere più salvifico di matrice cattolica che generativo, finalizzato quindi più a interventi assistenziali che all'emancipazione individuale e collettiva degli abitanti. In questo scenario molto complesso e controverso si vuole focalizzare l'attenzione sul ruolo e sulla storia dell'ex asilo nido Biondi, unico presidio culturale pubblico e laico, che ha catalizzato l'attivazione di diverse realtà locali per garantirne la permanenza nel quartiere, riconoscendone il valore come servizio collettivo e risorsa per la comunità.

Nonostante la vicinanza di poche centinaia di metri dalle antiche mura della città, Danisinni è caratterizzato da una lunga storia di abbondono ed emarginazione, a causa della sua posizione geografica infossata e di secoli di scelte politiche e urbanistiche poco attente alle caratteristiche del luogo (Crobe & Giubilato, 2022). Il quartiere, con un alto indice di dispersione scolastica, è una delle zone della città maggiormente esposte al rischio di povertà educativa.

Già negli anni '60, Danilo Dolci aveva denunciato le condizioni critiche di Zisa-Danisinni attraverso uno sciopero della fame, attirando l'attenzione sulle gravi problematiche sociali della zona (Dolci, 1960). In questo contesto l'Asilo Biondi, progettato e costruito tra il 1959 e il 1960 dagli ingegneri Salvatore Prescia e Nino Vicari su un terreno messo a disposizione dal comune di Palermo sul quale scorreva il fiume Papireto, è stato per quasi 50 anni un importante presidio culturale e sociale del quartiere (Dessi & Bellomo, 2017).

La struttura, realizzata in posizione baricentrica e centrale, rientra nell'ambito del grande progetto del Cardinale Ruffini, finalizzato a dotare tutti i quartieri di servizi sociali e per l'infanzia. Conosciuta dalla comunità come "la maternità", l'asilo Biondi ha incarnato un luogo di sicurezza e una sorta di "territorio neutro di fronte alla povertà dilagante" (Mondino, 2023, p. 224), configurandosi come punto di riferimento stabile e protetto per gli abitanti di Danisinni.

La sua chiusura, avvenuta nel 2007 per motivi strutturali, è divenuta il simbolo dell'abbandono istituzionale dei confronti del rione, con importanti ricadute sia a livello sociale, privando le nuove generazioni di un servizio essenziale e influenzando negativamente la resilienza e la coesione della comunità, che a livello urbano, trasformando l'area circostante in una discarica a cielo aperto e aggravando una condizione esistente di fragilità sociale e degrado territoriale (Lecardane, 2022). Nel 2019 l'amministrazione comunale decide di demolire la struttura per dotare

il quartiere di uno spazio verde[51], provocando una grave frattura tra Amministrazioni e territorio e innescando un processo di allontanamento della popolazione dalle istituzioni declinata in atti di vandalizzazione al plesso. Come espresso efficacemente dalle parole di Marco Mondino "si attua un processo di rabbia e distruzione nei confronti di uno spazio che non appartiene più a nessuno" (Mondino, 2023, p.224).

La comunità, su iniziativa della Parrocchia Sant'Agnese, del Centro Tau e delle associazioni impegnate sul territorio conducono una battaglia politica e culturale per la salvaguardia dell'asilo dando vita al "Comitato per la promozione del rione Danisinni e la riapertura dell'Asilo". Sul quotidiano Repubblica Palermo del 16.04.2019 si legge:

> *Nessuno tocchi l'asilo nido di Danisinni. Lo chiedono le mamme, i residenti, il parroco con tutta la comunità e decine di persone che per difendere la struttura chiusa da undici anni hanno formato un comitato cittadino. Il comitato per la Promozione del rione Danisinni, nato il mese scorso, vuole rilanciare il quartiere partendo dalla ristrutturazione della struttura che un tempo ospitava oltre cinquanta bambini e anche il consultorio della zona (Brunetto, 2019).*

L'Asilo, infatti, non costituiva soltanto un servizio educativo essenziale ma rappresentava un elemento di resilienza, presidio civico, polo di generatività sociale, capace di creare connessioni per la cura e lo sviluppo territoriale, in cui interagire con i piccoli e tra adulti per creare spazi di pensiero e di azione condivisa. Il Comitato, dopo avere avviato un tavolo di trattative con l'Amministrazione dell'allora sindaco Leoluca Orlando, si fa carico dell'onere di progettazione per studiare la fattibilità dell'adeguamento strutturale alla normativa antisismica.

Grazie al supporto finanziario di molte fondazioni e associazioni tra cui Fondazione Con il Sud, Fondazione Sicilia, Fondazione Peppino Vismara, Fondazione Piano Terra e Save the Children, si riesce a sponsorizzare la progettazione che a giugno 2021 viene recepita dal Comune di Palermo. A dicembre dello stesso anno, viene aggiudicata la gara d'appalto per i lavori e nel luglio del 2020 iniziano i lavori di bonifica dell'area propedeutici al recupero e ristrutturazione dell'edificio, finanziati dalla Regione con 3 milioni di euro dei fondi Po-Fesr 2014-2020 di Agenda Urbana su pro-

51 L'idea dell'Amministrazione, rifacendosi a un precedente esperimento di partecipazione urbana, era quella di realizzare un giardino con un biostagno così da rievocare la memoria della sorgente attiva del fiume Papireto che ha origine nella fossa di Danisinni (Todaro, 1988).

posta del Comune[52]. Nel settembre 2023, l'asilo "Galante" riapre le sue porte segnando una tappa significativa per il quartiere Zisa-Danisinni. La ristrutturazione porta alla creazione di 50 nuovi posti per i bambini, al ripristino del servizio di consultorio al piano superiore e all'istituzione di un centro polivalente per i giovani, ampliando le possibilità di intervento educativo e sociale.

La riapertura, accolta con entusiasmo dalla comunità, rappresenta non solo il ripristino di un servizio essenziale per contrastare la dispersione scolastica, ma anche un simbolo di riscatto e speranza per il futuro del quartiere[53]. Questo risultato riflette una sintesi virtuosa tra l'impegno collettivo dal basso e la risposta istituzionale, che ha saputo valorizzare il ruolo fondamentale delle istituzioni educative come presidi socio-culturali capaci di offrire sostegno e servizi essenziali.

Riflettendo criticamente sul ruolo dell'asilo Galante nelle recenti trasformazioni che hanno interessato il quartiere di Danisinni, emerge come questa istituzione culturale pubblica e laica rappresenti un presidio essenziale, con la capacità di resistere a narrative retoriche e degenerazioni spesso associate agli interventi di rigenerazione urbana in contesti marginalizzati. Ancorandosi a obiettivi educativi e sociali di lungo periodo, l'asilo diventa un punto di riferimento per coniugare mobilitazioni dal basso con risposte istituzionali efficaci, superando logiche di spettacolarizzazione della povertà in favore di azioni orientate al benessere collettivo e allo sviluppo sostenibile delle comunità e dei territori.

L'esperienza dell'asilo ha catalizzato iniziative che sottolineano il ruolo attivo delle comunità, delineando una visione di rigenerazione inclusiva che abilita gli abitanti come attori di cambiamento e valorizza il territorio attraverso processi di accompagnamento. Tali processi, se sostenuti da politiche di coesione e programmi di sviluppo, permetterebbero di valorizzare le energie sociali locali in una prospettiva collaborativa e attiva (Calvaresi & Cognetti, 2023). La riapertura dell'asilo, in questo senso, apre alla possibilità di un modello di rigenerazione capace di offrire servizi essenziali promuovendo al contempo educazione e coesione sociale. In questo quadro, l'asilo assume un ruolo non solo educativo ma anche simbolico, diventando promotore di un cambiamento culturale e strutturale. Si configura non solo come luogo di apprendimento, ma anche

52 https://www.danisinni.it/asilo-nido-galante/ (Ultimo accesso agosto 2024)

53 https://www.palermotoday.it/cronaca/danisinni-lavori-asilo-nido-galante.html. (Utlimo accesso agosto 2024)

come spazio di inclusione e segno tangibile di un impegno collettivo volto a contrastare la povertà educativa e a ridurre le disuguaglianze territoriali. La lunga battaglia per evitare la demolizione e sostenere la sua ristrutturazione testimonia la capacità della comunità di mobilitarsi e dialogare con le istituzioni, trasformando l'asilo in un luogo di resilienza per il territorio. Tuttavia, nonostante i segnali positivi legati alla ripresa dei servizi, è complesso e prematuro valutare l'impatto reale della riapertura dell'asilo Galante, data la recente conclusione dei lavori. Sarà necessario un monitoraggio costante per verificare se questo intervento riuscirà davvero a incidere sulla riduzione della povertà educativa e sul contrasto alla marginalizzazione sociale e territoriale a Danisinni.

3.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola per rigenerare la città

Questo terzo capitolo approfondisce il ruolo strategico che le istituzioni scolastiche possono assumere nei processi di rigenerazione urbana in risposta alle sfide contemporanee di natura socio-ecologica. La transizione verso una "città di prossimità" viene presentata come un modello in cui la scuola diventa un perno per la vita di quartiere, favorendo sia dinamiche di vicinato che forma alternative di vivere e fruire la città. Gli esempi delle Superilles di Barcellona e della Ville du Quart d'Heure a Parigi evidenziano come gli spazi scolastici possano fungere da centri multifunzionali, promuovendo accesso a servizi comunitari, interazioni sociali e benessere collettivo.

La transizione viene interpretata non solo come la promozione di soluzioni tecniche per una progettazione sostenibile, ma come un'occasione per ridefinire gli spazi e le relazioni urbane in modo giusto ed equo, una transizione che agisce sul tessuto sociale e che guarda alla scuola come soggetto in grado di contribuire alla costruzione di comunità resilienti.

Il capitolo esplora le politiche globali che supportano la transizione socio-ecologica e che trovano negli istituti scolastici uno dei principali strumenti di implementazione. In particolare, nelle aree marginalizzate, le scuole possono assumere un ruolo importante nel contrasto alla povertà educativa e fornire un supporto sociale e relazionale alle famiglie. Il caso dell'ex asilo Biondi a Palermo è emblematico di questa visione, mettendo in luce come l'attivazione della comunità e la collaborazione con le istituzioni possano fare della scuola un polo di rigenerazione urbana.

3.6.1 Interpretazione critica e linee di sviluppo

La scuola si configura come un'infrastruttura chiave per la realizzazione della *città di prossimità*, diventando un nodo essenziale per garantire un accesso facilitato ai servizi essenziali e promuovere una mobilità sostenibile. Inserita strategicamente all'interno del tessuto urbano, essa non è un punto di riferimento attorno al quale si organizza la vita quotidiana del quartiere. Modelli come la *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e le *Superilles* di Barcellona dimostrano che una distribuzione policentrica delle funzioni urbane, con la scuola come uno degli epicentri, può migliorare la qualità della vita, ridurre la dipendenza dall'auto e favorire la costruzione di comunità più coese. Se la scuola ha il potenziale di configurarsi come uno spazio aggregativo e generatore di comunità, questo potenziale viene frequentemente compromesso da dinamiche economiche, sociali e urbanistiche che disgregano la socialità nei quartieri e rendono difficoltoso il consolidarsi di un'effettiva città di prossimità.

Affinché la scuola possa davvero essere un'infrastruttura per la vita urbana, e non solo un servizio da "raggiungere", è necessario un ripensamento profondo delle politiche urbane. Ciò significa affrontare una serie di questioni critiche:

- Affrontare il problema della residenzialità con politiche abitative che garantiscano la permanenza delle famiglie nei quartieri, contrastando la gentrificazione e la pressione degli affitti brevi.

- Investire nella qualità dello spazio pubblico per garantire percorsi sicuri e accessibili tra casa e scuola, riducendo la necessità dell'auto privata.

- Superare la frammentazione amministrativa, promuovendo una pianificazione integrata che metta in dialogo urbanistica, mobilità, edilizia scolastica e servizi sociali.

- Promuovere un modello di scuola aperta, che non sia solo un luogo di istruzione, ma un punto di riferimento per la vita comunitaria, accessibile anche al di fuori dell'orario scolastico.

L'espulsione delle famiglie dai quartieri a causa della pressione immobiliare. La retorica della città di prossimità si fonda sulla promessa di una maggiore qualità della vita urbana, garantendo l'accesso ai servizi essenziali entro un raggio ridotto. Tuttavia, questa visione si scontra con una realtà sempre più evidente: il progressivo allontanamento delle

famiglie dai quartieri centrali, determinato dall'aumento incontrollato degli affitti e dalla diffusione aggressiva delle locazioni turistiche a breve termine. Più che un modello inclusivo di vita urbana, la prossimità finisce per diventare un privilegio economico: un bene scarso e costoso, accessibile solo a chi può permetterselo. Le famiglie, in particolare quelle con figli in età scolare, si trovano così in una condizione di progressivo dislocamento forzato. La loro espulsione dai quartieri dove le scuole e i servizi sono più accessibili le costringe a ripiegare su aree periferiche, in cui il costo dell'abitazione è più sostenibile, ma a fronte di un notevole incremento nei tempi di spostamento casa-scuola-lavoro. Questo fenomeno è aggravato dalla scarsa qualità delle infrastrutture di trasporto pubblico e dalla carenza di percorsi sicuri per la mobilità dolce, che rendono il pendolarismo quotidiano una necessità piuttosto che una scelta.

Questa dinamica produce una contraddizione evidente: il principio stesso della città di prossimità, che dovrebbe favorire la creazione di comunità stabili e coese intorno ai servizi di base, viene eroso proprio dalle forze speculative che regolano il mercato immobiliare. Le scuole, in particolare, risentono di questa instabilità residenziale: non tanto perché la popolazione scolastica dovrebbe restare invariata nel tempo, la mobilità sociale è infatti un fattore positivo e fisiologico, ma perché la sistematica espulsione delle famiglie comporta una rarefazione progressiva della residenza stabile. In prospettiva, ciò può compromettere l'esistenza stessa dei servizi educativi nei quartieri centrali, che rischiano di essere ridimensionati o chiusi perché considerati non più necessari.

Senza politiche abitative di tutela e inclusione sociale capaci di frenare questi processi di espulsione, il rischio non è solo quello di creare nuove disuguaglianze, ma di amplificare quelle esistenti, trasformando la città in uno spazio sempre più segmentato, dove l'accesso a un'educazione di qualità e a un ambiente urbano vivibile diventa un lusso per pochi. La rigenerazione urbana, dunque, se non accompagnata da misure adeguate, può paradossalmente rafforzare la marginalizzazione, concentrando investimenti e risorse nei quartieri più attrattivi e lasciando le periferie a uno stato di cronica carenza infrastrutturale e di servizi.

Strumenti come la regolamentazione degli affitti brevi, l'incentivazione dell'edilizia residenziale pubblica e l'introduzione di vincoli che impediscano la conversione degli immobili in strutture esclusivamente destinate al turismo possono rappresentare soluzioni concrete per evitare la desertificazione sociale dei quartieri. Inoltre, modelli di gestione collet-

tiva del patrimonio immobiliare, come i *Community Land Trust* o le cooperative di abitanti, potrebbero garantire la permanenza delle famiglie e impedire che la prossimità ai servizi diventi un bene esclusivo per le fasce di popolazione più abbienti. Affrontare il problema dell'espulsione delle famiglie dai quartieri non è solo una questione di equità sociale, ma una condizione essenziale per garantire che la scuola possa svolgere la funzione per cui è pensata: essere un punto di riferimento stabile per la comunità, contribuendo alla costruzione di legami di vicinato e alla creazione di una città realmente inclusiva.

La scarsa qualità degli spazi pubblici e la rarefazione delle attività commerciali e di servizi nei pressi delle scuole. Se la città di prossimità si fonda sull'idea di uno spazio urbano accessibile, vivibile e strutturalmente connesso alle esigenze quotidiane dei suoi abitanti, la qualità degli spazi pubblici diventa un elemento centrale per la sua effettiva realizzazione. Tuttavia, la fragilità del sistema di spazi pubblici e la loro scarsa capacità di supportare una rete integrata di servizi accessibili e interconnessi rappresentano uno dei principali ostacoli alla concretizzazione di questo modello.

Perché la prossimità sia reale e non solo misurabile in termini di distanza, è necessario che gli spazi pubblici favoriscano non solo l'accessibilità, ma anche la qualità della fruizione dei servizi. La vicinanza fisica tra residenza, scuola, luoghi di socialità, attività culturali e servizi di base è una condizione necessaria, ma non sufficiente a garantire la qualità della vita urbana. Affinché questi luoghi siano effettivamente vissuti e interconnessi, serve una progettazione attenta e integrata dello spazio pubblico, capace di renderli realmente fruibili e di rafforzare la loro interazione con la comunità locale.

Tuttavia, in molte città la distribuzione dei servizi è disomogenea: le aree più attrattive concentrano scuole, centri culturali e attività ricreative, mentre le zone più fragili soffrono di una carenza strutturale di infrastrutture pubbliche e di spazi per la socialità. Il problema non è solo quantitativo, ma anche qualitativo: la rigidità gestionale limita l'uso diffuso degli spazi pubblici e delle infrastrutture collettive, con scuole che restano chiuse al di fuori dell'orario scolastico, biblioteche e centri culturali accessibili solo in determinati momenti della giornata, e spazi pubblici sottoutilizzati o poco manutenuti. Questi vincoli impediscono che il tessuto urbano si strutturi come un ecosistema di prossimità realmente efficace e capace di favorire l'inclusione sociale.

Inoltre, è necessario evidenziare come le scuole collocate nelle aree periferiche siano, nella maggior parte dei casi, oggetto di minore attenzione e manutenzione, sia sul piano strutturale che su quello dell'offerta educativa, con effetti significativi sulla qualità dell'esperienza scolastica. Questo divario si amplifica su scala nazionale, dove persistono profonde disuguaglianze territoriali tra il Nord e il Sud del Paese: le scuole delle regioni meridionali, in particolare, mostrano livelli inferiori di infrastrutturazione, risorse e accesso a servizi complementari, contribuendo così ad alimentare una geografia dell'istruzione fortemente diseguale, che riflette e rafforza le disuguaglianze sociali ed economiche preesistenti.

A questo si aggiunge la scarsa integrazione tra servizi scolastici, culturali e sociali. Le scuole, pur essendo spesso collocate in quartieri residenziali, non sempre beneficiano di un sistema di servizi complementari che ne potenzi la funzione aggregativa. La carenza di centri per famiglie, di spazi dedicati ad attività extrascolastiche, di aree attrezzate per il tempo libero e di servizi di supporto all'infanzia riduce la capacità della scuola di funzionare come fulcro della vita di quartiere. In molti casi, gli edifici scolastici rimangono isolati all'interno di un tessuto urbano che non li valorizza, limitando il loro potenziale di infrastrutture civiche e di inclusione sociale.

L'inefficienza delle politiche urbanistiche e la frammentazione delle competenze amministrative. L'urbanistica, intesa come disciplina di pianificazione dello spazio urbano, si rivela spesso inefficace, o comunque non adeguatamente attrezzata, per configurare ambienti fisici e modalità organizzative che favoriscano la scuola come dispositivo di socialità di quartiere. Questo limite non è solo tecnico, ma è il risultato di una governance frammentata e settorializzata, in cui le decisioni che incidono sugli spazi scolastici vengono prese in maniera isolata da uffici con competenze specifiche, ma scarsamente interconnesse.

La rigida separazione tra edilizia scolastica, mobilità, gestione del verde pubblico, servizi sociali e pianificazione urbanistica impedisce la costruzione di una visione integrata della scuola come parte attiva del tessuto urbano. Spesso, le politiche educative e quelle urbanistiche procedono su binari paralleli, senza un reale coordinamento tra chi progetta gli spazi della città e chi si occupa delle strutture scolastiche e della loro gestione. Il problema è aggravato dalla mancanza di strumenti di governance capaci di garantire un'effettiva concertazione tra i diversi livelli decisionali e amministrativi coinvolti.

Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dalla distribuzione delle competenze tra diversi enti: mentre i comuni hanno competenza diretta sulle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado (con la sola eccezione delle scuole dell'infanzia statali, gestite dal Ministero), le scuole secondarie di secondo grado rientrano invece sotto la responsabilità delle province o delle città metropolitane. Questa distinzione istituzionale produce un'ulteriore discontinuità nella gestione degli edifici scolastici e nella possibilità di sviluppare strategie territoriali coerenti e integrate, in particolare per gli istituti superiori, che rischiano di essere ancor più scollegati dal disegno urbano e dai servizi di prossimità.

Va inoltre sottolineato che, dal punto di vista degli enti competenti, l'edilizia scolastica è oggi chiamata a fronteggiare priorità di carattere strutturale e normativo non più rinviabili. Una parte consistente del patrimonio edilizio scolastico italiano risulta ancora priva dei requisiti minimi in materia di sicurezza, in particolare rispetto alla normativa antisismica e antincendio.

In questo quadro, è comprensibile che gli interventi progettuali più ambiziosi, finalizzati a ripensare la funzione urbana della scuola o a migliorarne l'integrazione con lo spazio pubblico, vengano spesso messi in secondo piano rispetto alla necessità di garantire condizioni minime di sicurezza e agibilità. Tuttavia, questa condizione non può giustificare una visione riduttiva dell'edilizia scolastica, che rischia di restare confinata a una logica emergenziale, rinunciando a interpretare la scuola come una risorsa territoriale strategica e multifunzionale.

Di conseguenza, gli interventi sugli spazi scolastici tendono a essere guidati da logiche edilizie, normative e finanziarie, piuttosto che da una visione sistemica della scuola come infrastruttura pubblica multifunzionale. La frammentazione delle competenze tra enti locali, ministeri, istituzioni scolastiche e dipartimenti tecnici rende difficile la progettazione di interventi condivisi, mentre i vincoli burocratici e procedurali rallentano o impediscono trasformazioni urbane che potrebbero rafforzare il ruolo delle scuole come centri di socialità, apprendimento diffuso e coesione territoriale.

La necessità di un cambio culturale e istituzionale. L'apertura degli spazi scolastici al quartiere rappresenta un'opportunità per rafforzare la coesione sociale e promuovere un senso di appartenenza diffuso. Esperienze italiane e internazionali dimostrano che la creazione di spazi

scolastici multifunzionali accessibili a tutti rafforza i legami sociali e incentiva una partecipazione attiva dei cittadini alla vita del quartiere. Tuttavia, l'implementazione di questo modello richiede un profondo cambiamento culturale e istituzionale.

In Italia, la scuola aperta è ancora un modello sperimentale, con risorse limitate e una scarsa diffusione. La scuola continua a essere concepita principalmente come uno spazio chiuso e autoreferenziale, il cui utilizzo è vincolato a orari e regolamenti interni che ne limitano l'accessibilità al di fuori del tempo scolastico. La sua integrazione con il tessuto urbano rimane episodica, spesso dipendente dalla volontà di singoli dirigenti scolastici, insegnanti o associazioni piuttosto che da una strategia pianificata a livello istituzionale.

Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalla frammentazione della governance, che rende difficile coordinare i diversi livelli decisionali coinvolti nel processo di trasformazione della scuola in infrastruttura comunitaria. Gli spazi scolastici sono gestiti da soggetti differenti: mentre la competenza sugli edifici è spesso in mano agli enti locali, le attività educative e sociali dipendono da normative nazionali e regionali che non sempre dialogano tra loro. Questa separazione tra dimensione amministrativa e progettualità territoriale complica la possibilità di attivare e consolidare pratiche di apertura della scuola al quartiere.

Senza un quadro normativo chiaro e finanziamenti adeguati, il rischio è che i progetti di scuola aperta rimangano esperienze circoscritte. Per evitare che queste iniziative restino marginali, è necessaria una riforma strutturale che riconosca la scuola come nodo centrale nelle politiche di rigenerazione urbana e inclusione sociale.

Se vogliamo che la scuola diventi un elemento chiave nella costruzione della città di prossimità, è necessario un cambiamento radicale nel modo in cui viene progettata, gestita e vissuta. Questo significa ripensare la scuola come un'infrastruttura urbana interconnessa con il territorio. L'integrazione con il sistema dei servizi del quartiere, la partecipazione della comunità alla sua gestione e l'apertura degli spazi scolastici alla città sono alcune delle strategie fondamentali per realizzare questo ambizioso obiettivo.

Bibliografia 3

1 Abdullah, H. (Ed.). (2021a). *Towards a European Green Deal with cities: The urban dimension of the EU's sustainable growth strategy*. CIDOB.

2 Abdullah, H. (2021b). Bridging green and digital agendas in cities to drive more ambitious and inclusive transitions. *CIDOB Briefings, 34*. Retrieved from https://www.cidob.org/en/content/download/79741/2572720/version/7/file/34_CIDOB%20Briefings_ANG.pdf

3 Abercrombie, P. (1933). *Town and country planning*. Oxford University Press.

4 Alberti, F., & Radicchi, A. (2022). La prossimità nei progetti urbani: una analisi comparativa fra Parigi, Barcellona e Milano. *TECHNE, 23*, 69-77. doi 10.36253/techne-12151.

5 Alberti, V., Alonso Raposo, M., Attardo, C., Auteri, D., Ribeiro Barranco, R., Batista, E., Silva, F., Benczur, P., Bertoldi, P., Bono, F., et al. (2019). *The future of cities: Opportunities, challenges and the way forward*. Publications Office of the European Union.

6 Allam, Z., Nieuwenhuijsen, M., Chabaud, D., & Moreno, C. (2022). The 15-minute city offers a new framework for sustainability, liveability, and health. *The Lancet Planetary Health, 6*(3), e181–e183. doi 10.1016/S2542-5196(22)00014-6.

7 Anguelovski, I., Connolly, J. J. T., Pearsall, H., Shokry, G., Checker, M., Maantay, J., Gould, K., Lewis, T., Maroko, A., & Roberts, J. T. (2020). Why green "climate gentrification" threatens poor and vulnerable populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(45), 28112–28115. doi 10.1073/pnas.1920490117.

8 Ayuntamiento de Barcelona. (2019). *Plan del juego en el espacio público con horizonte 2030*. Retrieved from https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2019/05/PLAJOC_RESUM_WEB-IIAB_CAST-1.pdf

9 Barca, F. (2009). *An agenda for a reformed cohesion policy: A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*. Retrieved from https://ec.europa.eu/regional_policy/archive/policy/future/pdf/report_barca_v230306.pdf

10 Bentley, G., & Pugalis, L. (2014). Shifting paradigms: People-centred models, active regional development, space-blind policies and place-based approaches. *Local Economy, 29*(4-5), 283-294. doi 10.1177/0269094214541355.

11 Bock, B. B. (2016). Rural marginalisation and the role of social innovation: A turn towards nexogenous development and rural reconnection. *Sociologia Ruralis, 56*(4), 552–573. doi 10.1111/soru.12119.

12 Boys, J., & Jeffery, A. (2023). Valuing urban schools as social infrastructure. In B. Cleveland, N. Miles, & P. Chandler (Eds.), *Schools as community hubs* (pp. 113-130). Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7_5.

13 Brunetto, C. (2019, April 16). La rivolta di Danisinni: Salvate il nostro asilo simbolo di rinascita. *Repubblica Palermo*.

14 Bulkeley, H. (2013). *Cities and climate change*. Routledge.

15 Calthorpe, P. (1993). *The next American metropolis: Ecology, community, and the American dream*. Princeton Architectural Press.

16 Calvaresi, C., & Cognetti, F. (2023). La rigenerazione urbana è apprendimento. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies, 13*, 45-66. doi 10.13133/2532-6562/18372.

17 Carvalho, A., Ruszczewski, S., & Piscioli, F. (2022). Schools and new learning spaces in Milan: An educational experience. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère, 16*. Published online on December 28, 2022. Retrieved from http://journals.openedition.org/craup/11639. doi 10.4000/craup.11639.

18 Cellamare, C., & Montillo, F. (2020). *Periferie: Abitare a Tor Bella Monaca*. Donzelli Editore.

19 Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L., & Rosa, A. (Eds.). (2020). *La scuola di prossimità: Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Scholé.

20 Chau, H., Gilzean, I., Jamei, E., Lesley, P., Preece, T., & Quirke, M. (2022). Comparative analysis of 20-minute neighbourhood policies and practices in Melbourne and Scotland. *Urban Planning, 7*(4), 13-24. doi 10.17645/up.v7i4.5668.

21 Checker, M. (2011). Wiped out by the "greenwave": Environmental gentrification and the paradoxical politics of urban sustainability. *City & Society, 23*(2). doi 10.1111/j.1548-744x.2011.01063.

22 .Ciplet, D., Timmons, R., & Khan, M. (2015). *Power in a warming: The new global politics of climate change and the remaking of environmental inequality*. The MIT Press.

23 Cleveland, B., Backhouse, S., Chandler, P., Colless, R., McShane, I., Clinton, J., Aston, R., Paproth, H., Polglase, R., Rivera-Yevenes, C., Miles, N., & Lipson-Smith, R. (Eds.). (2023). *Schools as community hubs: Building 'more than a school' for community benefit*. Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7.

24 Coppetti, B., & Manganaro, E. (Eds.). (2023). *Inventing schools: Una scuola grande come il mondo*. LetteraVentidue.

25 Coppola, A., Del Fabbro, M., Lanzani, A., Pessina, G., & Zanfi, F. (2021). *Ricomporre i divari: Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Il Mulino.

26 Cossa, L. (2022). Chi si occupa di città, si occupa di educazione. Retrieved from www.avanzi.org/chi-si-occupa-di-citta-si-occupa-di-educazione (Ultima consultazione ottobre 2023).

27 Council of the European Union. (2022). *Council recommendation on learning for the green transition and sustainable development (2022/C 243/01). Official Journal of the European Union*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627(01)

28 Crobe, S., & Giubilaro, C. (2022). Street art e rigenerazione urbana? Spazio pubblico e immagini di città oltre le retoriche. In F. Amato, V. Amato, S. De Falco, D. La Foresta, & L. Simonetti (Eds.), *Catene/Chains* (pp. 877-882). Società di Studi Geografici.

29 Crobe, S. (2023). Pratiche di rigenerazione urbana e cultura. Sguardi critici tra co-

creazione, istituzionalizzazione e conflitto. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies, 13*(Giugno), 6-18.

30 C40. (2021). Available at: www.c40.org (Ultimo accesso 10 ottobre 2023).

31 De Coninck, H., Klaus, I., Revi, A., Schultz, S., & Solecki, W. (2018). *Summary for urban policymakers: What the IPCC special report on global warming of 1.5°C means for cities*. Retrieved from https://iihs.co.in/knowledge-gateway/wp-content/uploads/2018/12/Summary-for-Policy-Makers_Online_Citation.pdf (Ultimo accesso 9 maggio 2023).

32 De Gregorio Hurtado, S. (2021). A Green Deal for the urban age: A new role for cities in EU climate action. In H. Abdullah (Ed.), *Towards a European Green Deal with cities: The urban dimension of the EU's sustainable growth strategy*. CIDOB, Barcelona.

33 Delmas, M. A., & Burbano, V. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review, 54*(1). doi 10.1525/cmr.2011.54.1.64.

34 Dessì, V., & Bellomo, A. (2017). Recuperare l'uso degli ambienti esterni. In M. Fianchini (Ed.), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie per il rinnovamento delle infrastrutture scolastiche* (pp. 152-177). Maggioli Editore.

35 Di Biagi, P. (2003). Quartieri e città nell'Italia degli anni Cinquanta. Il Piano INA Casa 1949-1963. *Mélanges de l'École Française de Rome, 115*(2), 517.

36 Dolcetta, B., Manguolo, M., & Marin, A. (2015). *Giovanni Astengo urbanista. Piani, progetti, opere*. Il Poligrafo.

37 Dolci, D. (1960). *Inchiesta a Palermo*. Einaudi.

38 Elia, G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Pensa Multimedia.

39 Ernsten, C., Gardner, E., & Gogishvili, D. (2009). *Micro-rayon living: Everyday life strategies and DIY practices in the post-Soviet micro-rayon*. Amsterdam University of Applied Arts.

40 European Commission. (2019). *The European Green Deal*. Brussels: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-green-deal-communication_en.pdf (Ultimo accesso maggio 2024).

41 European Commission. (2020a). *Draft green recovery plan*. Retrieved from https://www.euractiv.com (Ultimo accesso maggio 2024).

42 European Commission. (2020b). *New Leipzig Charter*. Retrieved from https://ec.europa.eu (Ultimo accesso maggio 2024).

43 European Commission. (2021a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New European Bauhaus: Beautiful, sustainable, together*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A573%3AFIN (Ultimo accesso 25 settembre 2023).

44 European Commission. (2021b). *Local green deals: A blueprint for action*. Retrieved from https://www.intelligentcitieschallenge.eu (Ultimo accesso maggio 2024).

45 European Commission. (2022). *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. doi 10.2766/02392.

46 European Committee of the Regions. (2021). *Green Deal Going Local Roadmap 2021*. Retrieved from https://cor.europa.eu (Ultimo accesso maggio 2024).

47 European Committee of the Regions, Commission for the Environment, Climate Change and Energy, Martinos, H., Tödtling-Schönhofer, H., & Jeffrey, P. (2022). *Equal opportunities and responsibilities in the implementation of the European Green Deal*. European Committee of the Regions (Ultimo accesso maggio 2024). doi 10.2863/718117.

48 European Environmental Agency. (2021). *Urban sustainability in Europe: Opportunities for challenging times, briefing 03/2021*. Retrieved from https://www.eea.europa.eu/publications/urban-sustainability-in-europe (Ultimo accesso maggio 2024).

49 Fondazione Agnelli. (2020). *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Roma-Bari: Laterza.

50 Gabriel, M. (2021). *Education for Climate Coalition Speech*. Former European Commissioner for Innovation, Research, Culture, Education, and Youth.

51 Giovanazzi, T. (2022). Rigenerazione scuola. Un piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento: European Journal on Education and Teaching, 20*(1), 127-135. doi 10.7346/-fei-xx-01-22_12.

52 Gisotti, M. R., & Masiani, B. (2023). 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, 14*(18), 198–217. doi 10.6092/issn.2036-1602/14836.

53 Gould, K. A., & Lewis, T. L. (2016). *Green gentrification: Urban sustainability and the struggle for environmental justice*. Routledge.

54 Howard, E. (2017). *La città giardino del domani*. Asterios Editore. (Edizione originale: *Garden Cities of Tomorrow*, 1902).

55 INDIRE. (2012). *Dalla scuola al civic center. Il modello architettonico e didattico-organizzativo alla base di 4Het Gymnasium*. Retrieved from https://www.indire.it/quandolospazioinsegna/scuole/4het-gymnasium/ (Ultimo accesso 10 marzo 2023).

56 Jacobs, J. (2009). *Vita e morte delle grandi città*. Einaudi. (Edizione originale: *The Death and Life of Great American Cities*, 1961, Random House, New York).

57 Katz, P. (1993). *The new urbanism: Toward an architecture of community*. McGraw-Hill Professional.

58 Lecardane, R. (2022). Diritto d'asilo. Accessibilità e riciclo dell'ex asilo Biondi a Danisinni, Palermo. In CISAV-APS (Eds.), *Saperi territorializzati. Abitare le aree fragili tra accessibilità e consapevolezza* (pp. 58-61).

59 Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a change: Play, policy and practice – A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau. Retrieved from https://www.academia.edu/415471/Lester_S_and_Russell_W_2008_Play_for_a_change_Play_policy_and_practice_A_review_of_contemporary_perspectives_London_National_Children_s_Bureau (Ultima consultazione 20 giugno 2024).

60 Malavasi, P. (Ed.). (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la Terra*. Pensa Multimedia.

61 Manzini, E. (2021). *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*. EGEA.

62 Mansor, H. N., & Alexander, K. (2023). *The role of schools play as community hub facilities in contributing to a sustainable community*. University of Salford.

63 Marchigiani, E., & Bonfantini, B. (2022). Urban transition and the return of neighbourhood planning: Questioning the proximity syndrome and the 15-minute city. *Sustainability, 14*(9), Article 5468. doi 10.3390/su14095468.

64 Mattioli, C., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2021). Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat École a Bruxelles. *Territorio, 97* (Supplement), 67-76. doi 10.3280/TR2021-097-SUPPLEMENTOOA12929.

65 Mecca, S. (Ed.). (2023). *Prossimità. Il benessere nella città del futuro*. DIDA Press.

66 Michelucci, G. (1954). La scuola all'aperto e l'urbanistica. *Vox, 12.*

67 Miles, S. (2020). Consuming culture-led regeneration: The rise and fall of the democratic urban experience. *Space and Polity, 24*(1), 1-15.

68 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.* Retrieved from https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf

69 MIUR. (2017). *"La scuola al centro" pubblicata la graduatoria finale del bando*. Retrieved from https://www.miur.gov.it/-/-la-scuola-al-centro- (Ultimo accesso marzo 2024).

70 MIUR. (2022). *FUTURA. Progettare, costruire, abitare la scuola*. Retrieved from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/lineeguida_scuolafutura.pdf (Ultimo accesso marzo 2024).

71 Mohtat, N., & Khirfan, L. (2021). The climate justice pillars vis-à-vis urban form adaptation to climate change: A review. *Urban Climate, 39*, 100951. doi 10.1016/j.uclim.2021.100951.

72 Morena, E., Krause, D., & Stevis, D. (2020). *Just transitions: Social justice in a low-carbon world*. Pluto Press.

73 Mondino, M. (2023). La rigenerazione urbana a base culturale tra rinascita e retoriche: Il caso Danisinni a Palermo. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies, 13*(Giugno), 214-234.

74 Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C., & Pratlong, F. (2021). Introducing the '15-minute city': Sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities. *Smart Cities, 4*(1), 93-111. doi 10.3390/smartcities4010006.

75 Mueller, N., et al. (2020). Changing the urban design of cities for health: The Superblock model. *Environment International, 134*, 105-132. doi 10.1016/j.envint.2019.105132.

76 Mumford, L. (1954). The neighborhood and the neighborhood unit. *The Town Planning Review, 24*(4), 256-270.

77 New European Bauhaus. (2022). *The New European Bauhaus Compass*. Retrieved from https://new-european-bauhaus.europa.eu/get-involved/use-compass_en (Accessed 28 September 2023).

78 Nieuwenhuijsen, M. (2021). New urban models for more sustainable, liveable and healthier cities post COVID-19; Reducing air pollution, noise and heat island effects and increasing green space and physical activity. *Environment International, 157*, 106850. doi 10.1016/j.envint.2021.106850.

79 OECD. (2020a). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm.

80 OECD. (2020b). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

81 ONU. (1992). *Rapporto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo*. Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992. Retrieved from http://dichiarazione_diriosuambienteesviluppo.pdf.

82 ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from https://documents-dds-ny.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?openelement.

83 Osborn, F. J., & Whittick, A. (1977). *New towns: Their origins, achievements and progress*. Routledge & Kegan Paul.

84 Palestino, M. F., Amore, M. P., Cuntò, S., & Molinaro, W. (2020). Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socio-ecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli. *BDC, 20*(1), 181–196. doi 10.6092/2284-4732/7550.

85 Pasqui, G. (2017). *Urbanistica oggi: Piccolo lessico critico*. Donzelli Editore.

86 Pearsall, H., & Anguelovski, I. (2016). Contesting and resisting environmental gentrification: Responses to new paradoxes and challenges for urban environmental justice. *Sociological Research Online, 21*(3). doi 10.5153/sro.3979.

87 Perry, C. (1914). La città al centro del quartiere. *La Città Conquistatrice*, 18 gennaio 2014.

88 Perry, C. A. (1998). *The neighbourhood unit*. Routledge/Thoemmes. (Edizione originale: *Regional Plan of New York and Its Environs*, 1929, pp. 36–38, 72).

89 Petrillo, A. (2019). *La periferia non è più quella di un tempo*. Bordeaux Edizioni.

90 Picone, M., & Schilleci, F. (2020). La scuola adotta e progetta il quartiere. Un'esperienza di progettazione partecipata a Palermo. In L. Lazzarini & S. Marchionni (Eds.), *Spazi e corpi in movimento. Fare urbanistica in cammino*. SdT Edizioni.

91 Polglase, R., McShane, I., & Cleveland, B. (2023). Policy for schools as community hubs: Insights into a fragmented environment. In B. Cleveland, N. Miles, & P. Chandler (Eds.), *Schools as community hubs* (pp. 269-278). Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7_18.

92 Rabbiosi, C. (2016). Urban regeneration 'from the bottom up': Critique or co-optation? Notes from Milan, Italy. *City, 20*(6), 832-844. doi 10.1080/13604813.2016.1242240.

93 Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019a). Scuole, una questione urbana. Spazi di transizione e di apprendimento. *Urbanistica, 163*, 140-147.

94 Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019b). Le scuole tra piani, burocrazia e modelli. Il caso milanese. *Territorio, 90*(1), 54-57.

95 Rossi Doria, M. (2020). Periferie e fallimento formativo. In G. Laino (Ed.), *Quinto rapporto sulle città. Politiche urbane per le periferie* (pp. 101-112). Il Mulino.

96 Rotondo, F., & Savoldi, P. (2021). Scuole e politiche urbane: Uno spazio da disegnare. *Archivio di Studi Urbani e Regionali, 132*(Supplemento), 1-20. doi 10.3280/ASUR2021-132-S1011.

97 Rueda, S. (1993). Ecología urbana y planificación de la ciudad. *Medi Ambient. Tecnología i Cultura, 5*.

98 Save the Children. (2019). *Il tempo dei bambini. X Atlante dell'infanzia a rischio*. Retrieved from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf (Ultimo accesso: aprile 2024).

99 Schwarz, R. (1950). *Das neue Köln*. Cologne: Ein Vorentwurf.

100 Stein, C. S. (1957). *Toward new towns for America*. Reinhold. (Trad. it., 1969, *Verso nuove città per l'America*. Il Saggiatore).

101 Szkola, S., Denigot, T., Williquet, F., Napoli, V., & European Commission: Joint Research Centre. (2023). *Education for Climate Coalition – Annual Report 2022*. Publications Office of the European Union. doi 10.2760/06558.

102 Todaro, P. (1988). *Il sottosuolo di Palermo*. Libreria Dario Flaccovio Editrice.

103 UN-Habitat. (2020). *World cities report 2020: The value of sustainable urbanization*. United Nations Human Settlements Programme. Retrieved from: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/10/wcr_2020_report.pdf (Ultimo accesso maggio 2024).

104 UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en.

105 UNFCCC. (2015). *Paris Agreement*. United Nations Framework Convention on Climate Change. Retrieved from https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement.

106 United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly. Retrieved from https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.

107 Velicu, I., & Barca, S. (2020). The just transition and its work of inequality. *Sustainability: Science, Practice and Policy, 16*(1), 263-273. doi 10.1080/15487733.2020.1814585.

108 Wendler, F. (2022). *Framing climate change in the EU and US after the Paris Agreement*. *Palgrave Studies in European Union Politics*. Springer. doi 10.1007/978-3-031-04059-7_1.

109 Zukin, S. (2008). Consuming authenticity: From outposts of difference to means of exclusion. *Cultural Studies, 22*(5), 724-748. doi 10.1080/09502380802245985.

4.1 Matrici storiche: la strada, i bambini e l'autonomia di movimento 189

4.1.1 Per una strada a misura di bambino: sperimentazioni, pratiche, e progetti 201

4.1.2 Le Play Streets: un antecedente delle strade scolastiche 212

4.2 Prossimità scolastiche: luoghi strategici per ripensare la mobilità nella post-car city 219

4.3 Le strade scolastiche: occasioni di riappropriazione della strada e promozione della mobilità sostenibile 221

4.3.1 Applicazioni di strade scolastiche nella città metropolitana di Firenze 224

4.3.2 Caratteri significativi e strategie di implementazione 236

4.4 Le piazze scolastiche: progetti di nuovo spazio pubblico per il quartiere 239

4.4.1 I principali programmi internazionali: Parigi, Barcellona, Lione 242

4.4.2 I principali programmi nazionali: Milano, Torino, Bologna 246

4.4.3 Caratteri significativi e strategie di implementazione 259

4.5 Caso Studio 2. Il progetto PAMEPI: mobilità, spazio pubblico e città bambina 262

4.5.1 Introduzione al caso 262

4.5.2 Il progetto PAMEPI per Limache: la proposta della FEC 269

4.5.3 Integrazione al PAMEPI: un contributo personale di ricerca sul campo 280

4.5.4 Considerazioni conclusive sul Caso Studio PAMEPI 302

4.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dalle sue prossimità 304

4.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo 304

4
Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città

Così a mio avviso dovrebbe essere l'edificio scolastico
non più "scuola" definita, precisata, nei suoi limiti nei suoi
caratteri fisici; non un fatto architettonico raggiunto;
non un esempio, un modello di scuola:
ma semplicemente uno spazio in continua costruzione
di se stesso per le infinite possibilità che offre alla vita del
fanciullo e della popolazione e che è ad un tempo il richiamo,
la esaltazione della città e della vita associata, libera da ogni
costrizione teorica o formale o paternalistica
(Michelucci, 1960, p. 215)

Gli spazi pubblici situati nelle immediate prossimità delle scuole, veri e propri "spazi di soglia" tra l'ambiente scolastico protetto e il più ampio contesto urbano, detengono una forte carica simbolica: da una parte rappresentano un'estensione naturale della scuola che si proietta oltre il limite fisico dell'edificio, dall'altra rivestono un ruolo privilegiato nel favorire un processo di riappropriazione della strada da parte dei bambini. Questi spazi, spesso pochi metri quadrati, sono il luogo in cui i bambini rafforzano le loro amicizie e sperimentano le prime autonomie; divengono punti di ritrovo e plasmano i ricordi dell'infanzia. Come affermano gli studiosi Renato Casagrandi e Paolo Pileri, se concentrassimo il tempo

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.08, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 187-325, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

trascorso dai bambini in queste aree dai 6 ai 19 anni, scopriremmo che equivale quasi a un intero anno scolastico (Casagrandi & Pileri, 2000). Questi luoghi, detentori di un potenziale parzialmente inespresso, possono essere ripensati e ristrutturati per garantire sicurezza, accessibilità e opportunità di gioco, promuovendo l'autonomia e il benessere dei più piccoli e non solo.

Il sociologo Richard Sennett richiama in vari testi l'idea del biologo Stephen Jay Gould, che fornisce una distinzione importante nel contesto delle ecologie naturali tra "limite" e "bordo". Il limite è un confine dove le cose finiscono mentre il bordo è una zona attiva di interazione in cui diversi gruppi interagiscono; sui bordi, gli organismi diventano maggiormente interattivi, proprio per l'incontro di diverse specie e condizioni fisiche (Sennett, 2011). Applicata alla pianificazione urbana, questa idea ci invita a vedere i bordi tra scuola e città non come semplici linee di demarcazione, ma come spazi di scambio dinamico, in cui bambini e città si arricchiscono reciprocamente, accogliendo una vasta gamma di usi e pratiche sociali. Così come nella natura, dove la sponda di un lago rappresenta un habitat vivo e fertile grazie all'interazione tra terra e acqua, anche gli slarghi, le strade, le piazze in prossimità delle scuole possono divenire luoghi vitali e aperti, offrendo ai bambini esperienze sicure di autonomia, crescita e apprendimento diffuso.

Negli ultimi anni, questi spazi di soglia tra scuola e città, da sempre ignorati per concentrarsi sull'edificio scolastico, sono stati oggetto di numerosi studi e sperimentazioni che ne hanno riconosciuto l'importanza e evidenziato alcuni caratteri: funzionale, come occasione di promozione di forme sostenibili e alternative di mobilità; simbolico, come spazi di relazione e di crescita; educativo, come estensioni degli ambienti di apprendimento. La prevalenza di uno o più di questi aspetti ha portato all'introduzione di nuove definizioni per identificare interventi che ricadono negli spazi di soglia: si parla di Strada Scolastica (Cannella, 2023) per evidenziarne il potenziale ludico e di apprendimento informale, oppure di Piazza Scolastica (Pileri et al., 2022) o sagrado scolastico (Casagrandi & Pileri, 2020) per sottolinearne la centralità e il valore come spazio pubblico di socialità e relazione.

Il tema della strada, allegoria urbana della società (Benjamin, 2010), è centrale e trasversale ai vari modi di interpretare le prossimità scolastiche come spazi di bordo per dare concretezza a una loro risignificazione, ripensamento e ridisegno in un'ottica di maggiore inclusione e afferma-

zione dei bambini e dei ragazzi. L'intenzione è quindi quella di aprire una riflessione sulle varie soluzioni fornite al tema degli spazi di prossimità delle scuole, proponendone una lettura personale guidata dalle priorità che le singole sperimentazioni rendono manifeste. Affrontare la questione con questa chiave di lettura permette di identificare strategie finalizzate a incentivare un cambio culturale che guarda a nuovi modi di vivere e spostarsi nello spazio pubblico proprio a partire da questi spazi di transizione tra scuola e città.

4.1 Matrici storiche: la strada, i bambini e l'autonomia di movimento

Come ampiamente affrontato dalla letteratura scientifica il tema dell'uso libero della strada da parte dei bambini risale a contesti storici, sociali e urbani in cui le strade, oltre ad essere funzionali allo spostamento, costituivano gli spazi vissuti e condivisi dalla comunità e rappresentavano un'opportunità in termini di interazione, socializzazione e gioco (Francis, 1987; Gehl, 1987). Moltissimi studiosi ne sottolineano questi aspetti, per citarne alcuni, dal teorico Walter Benjamin secondo cui "La strada stessa si manifesta come un interno abitato, come dimora della collettività, poiché le vere collettività, come tali, abitano la strada" (Benjamin, 2002, p.43. Ed. or. 1928), all'architetto Louis Kahn che definisce la strada come "una stanza comunitaria" (Khan,1971, p.33) conferendole un carattere domestico nel quale la comunità tutta, bambina adulta e anziana, si esprime liberamente manifestando e condividendo le proprie volontà e volizioni, all'urbanista Alan Jacobs, che nel suo testo *Great Sreets*, afferma "*Sociability is a large part of why cities exist and streets are a major if not only public space for that sociability to develop"* (Jacobs, 1993, p.4).

La strada dell'800 era un luogo densamente popolato di bambini e ragazzi, che qui trovavano spazio per la formazione di una propria identità, l'incontro con il diverso e la partecipazione alla vita comunitaria. Senza voler cadere in un rischioso processo di idealizzazione della città storica, con tutti i limiti che questa porta con sé rispetto alla qualità della vita in generale e dell'infanzia in particolare[1], si può comunque affermare che almeno fino alla fine dell'800 ci fosse una certa permeabilità spaziale

1 Basta pensare ai quartieri ghetto e insalubri descritti dalla grande narrativa, da Dickens a Zola, per capire le condizioni di vita dei bambini dell'epoca.







01.
Bambini per strada.
Helsinky, 1907.
Brander Signe.
Fonte: Wikimedia Commons. CC BY 4.0

02.
Bambini per strada in una calda giornata.
New York, 1908-1915.
George Grantham Bain Collection.
Library Congress.
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio.

03.
Bambini che giocano.
Beverley, 1930.
East Riding Archive.
Fonte: Wikimedia Commons. CC0 1.0.







04.
Bambini che giocano per strada.
Helsinky, 1930.
Ebeneser-säätiö
Fonte: Wikimedia Commons. CC BY 2.0

05.
Bambini che giocano a calcio in strada.
Buenos Aires, 1935 ca.
Archivio General de la Nación Argentina
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio.

06.
Bambini che giocano nella sabbiera.
Soest, 1930-1940ca.
Coerdes, J.H.
Het Utrechts Archief
East Riding Archive.
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio.





07. Siena, Italia, 1953.
Fonte: Image Reference HCB1953010W02038/05 (PAR100179)
© Photo Henri cartier Bresson. Fondation Henri Cartier-Bresson/Magnum Photos. CC BY-NC-ND

08.
Riomaggiore, Cinque Terre, 1960.
Paolo Monti, BEIC, SER-s5020-0006137.
Fonte: Wikimedia Commons, Civico Archivio Fotografico di Milano.
CC BY-SA 4.0.



09.
Cetara, 1960.
Paolo Monti, BEIC, SER-s5020-0006080.
Fonte: Wikimedia Commons, Civico Archivio Fotografico di Milano.
CC BY-SA 4.0.







10.
I bambini del rione Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC – Direzione Generale Archivi
Soprintendenza archivistica e bibliografica della Campania

tale da consentire una maggiore coesistenza tra soggetti adulti e bambini rispetto al secolo successivo (Amendola, 1995). I bambini erano parte visibile e ordinaria della scena urbana: si incontravano numerosi nelle strade, nelle piazze, nei pressi delle botteghe, lungo i percorsi quotidiani, convivendo con le attività ordinarie della città. La loro presenza non costituiva un'eccezione, né appariva come un elemento da separare o proteggere, ma rientrava nella normale composizione sociale dello spazio pubblico. Le strade erano, prima di tutto, uno spazio umano, utilizzato da persone di diverse età, in uno spirito di condivisione abbastanza semplice da sostenere, data una sostanziale omogeneità sia a livello fisico, di ingombro spaziale, che di velocità di movimento (fig. 01-10).

Con l'avvento della città moderna la strada sempre più diviene spazio riservato alle automobili che si appropriano di luoghi pubblici sottraendoli a chi si muove a piedi: alle auto è riservato il livello zero, mentre i pedoni sono chiamati a salire su marciapiedi, scendere nei sottopassi o intraprendere sovrappassi per attraversare in sicurezza. Le auto impongono la loro presenza e la loro estetica e ai pedoni spesso spetta il percorso più complicato e lungo, le città si riempiono di strisce pedonali e cartelli stradali che impattano visivamente i tracciati storici e lo spazio pubblico (Renzi et al., 2014) (fig. 11, 12).

Questo cambiamento avviene abbastanza velocemente in Europa a partire dagli inizi del '900, con la presenza delle prime automobili, per poi assistere nei decenni successivi a una progressiva accelerazione della sua diffusione che culmina intorno agli anni '60 quando l'auto si afferma come mezzo di trasporto di massa: uno dei risultati più immediati di questa trasformazione è che i bambini, sempre più vigilati e accompagnati, non possono più uscire di casa da soli. La loro libertà di movimento si riduce a vantaggio di una maggiore libertà degli adulti di utilizzare le proprie automobili (Qvortrup, 2003). Prende avvio un processo di graduale privatizzazione e istituzionalizzazione dell'infanzia con un conseguente allontanamento dei bambini dalla strada e dagli spazi pubblici della città. I bambini, dunque, trascorrono molto tempo a scuola, e sono sempre più impegnati in attività di varia natura collocate in giorni e tempi stabiliti, generalmente progettati e presenziati da adulti (James et al., 2002). La crescente scomparsa dell'autonomia di movimento dei più piccoli ha delle conseguenze sia sui bambini stessi che sulle città: i primi perdono la possibilità del moto spontaneo e del gioco libero con ricadute negative a livello cognitivo, fisico e sociale (Prezza et al., 2010) e un conseguente ritardo nel rapportarsi con ostacoli e rischi; le seconde pagano l'assenza



11.
Palermo, Italia, 1971.
Fonte: Image Reference HCB1971015W12578/39C (PAR19145)
© Photo Henri cartier Bresson. Fondation Henri Cartier-Bresson/Magnum Photos. CC BY-NC-ND

12.
Helsinki, 1970.
Eeva Rista. Helsinki City Museum, ser090540
Fonte: Wikimedia Commons. CC BY 4.0



dei bambini con la perdita di attenzione, rispetto e sensibilità diffusa nei confronti dei soggetti più deboli, maturando così una certa avversione al cambiamento (Renzi et al., 2014). L'esempio forse più evidente delle restrizioni della mobilità autonoma dei bambini è rappresentato dalle modalità di spostamento utilizzate per il percorso casa-scuola. Infatti, la scuola è un luogo che attiva numerosi flussi di movimento e potrebbe costituire uno dei momenti chiave dell'apprendimento spaziale; in questo senso il percorso casa-scuola, costituisce spesso per i bambini la prima esplorazione di uno spazio sociale regolato e condiviso.

Numerosi studi effettuati in molti paesi europei mostrano un significativo aumento, dagli anni '90 in poi, dell'uso dell'automobile come mezzo privilegiato per raggiungere la scuola (Bradshaw, 2001; Mackett, 2002; Fyhri & Hjorthol, 2009) in particolare a causa di un ritmo di vita sempre più sostenuto che porta i genitori a inserire il tragitto scolastico nella sequenza casa-lavoro, privando di fatto il bambino di un momento di sperimentazione, apprendimento e comprensione dell'ambiente urbano. Infatti, l'abilità di conoscere e relazionarsi in un contesto fisico è un processo in continua evoluzione che avviene progressivamente con l'acquisizione della mobilità e della capacità di spazializzazione, attraverso esperienze a diverse scale, dalle più prossime alle più vaste. Il tragitto casa-scuola costituisce un primo salto dimensionale per il bambino, permettendogli di confrontarsi ripetutamente con un intorno più ampio ma comunque vicino all'ambiente domestico, familiarizzando con uno dei luoghi centrali del suo quotidiano e con i codici culturali che lo circondano (Bellesi & Casas, 2022; Bianchi et al., 2023).

Si tratta di restituire ai bambini quella che Geddes definiva la pratica dello *walk* (Ferraro, 1998): la conoscenza familiare, soggettiva ed empatica dei luoghi che da questa scaturisce. È stato infatti ripetutamente studiato e dimostrato che i bambini che camminano hanno contatti con le attività locali (come negozi, parchi, campi sportivi) che favoriscono l'esplorazione, il contatto sociale e, naturalmente, il gioco; il camminare autonomo crea legami sociali che, a loro volta, danno ai bambini un senso di comfort e sicurezza al di fuori dei contesti protetti della casa e della scuola (Ross, 2007; Romero, 2015). Inoltre, una ridotta autonomia di movimento dei bambini pone un problema di presenza nello spazio pubblico che si lega a un tema più profondo di equità spaziale (Soja, 2010); in tal senso, la mobilità può essere assunta come un indicatore di inclusione (Kytta, 2004). Si rimanda al concetto di *democratic street* introdotto dall'urbanista Mark Francis (Francis, 1987) che con questo termi-

ne identifica il diritto alla strada come il primo passo verso il diritto alla città. Francis ne amplifica la capacità e il potenziale come spazio in grado di accogliere le differenze, ospitare una varietà di usi e comportamenti, esaltare l'incontro e l'interazione ma anche in grado di assorbire conflitti e rischi, in ragione del suo carattere aperto e imprevedibile. Giancarlo Paba riassume efficacemente questa idea affermando che le strade democratiche "sono disposte a essere 'occupate', 'colorate', arricchite e trasformate dalle pratiche sociali" (Paba, 2016, p. 6), sono spazialmente e socialmente giuste, ecologiche, inclusive e a misura di bambino.

4.1.1 Per una strada a misura di bambino: sperimentazioni, pratiche, e progetti

Volendo tracciare un quadro delle sperimentazioni che hanno cercato in vario modo di dare risposte alle questioni sollevate, gli anni '60 e '70 rappresentano ancora una volta un periodo di messa in discussione del modello dominante, e anche nella chiave di lettura qui proposta forniscono alcuni esempi interessanti. Si tratta di iniziative che tentano di riconsegnare al bambino il proprio posto negli spazi della città in evoluzione, a partire dalla capacità di riappropriazione e reinvenzione dello spazio della strada.

Un contributo d'avanguardia in questo senso è dato tra il 1969 e il 1974 dai laboratori di strada dell'architetto e designer Riccardo Dalisi a Napoli, rivolti ai bambini marginalizzati e non scolarizzati. Dalisi, chiamato a immaginare un asilo nido nel contesto periferico del quartiere Traiano, progetto mai realizzato, lavora con i bambini del quartiere enfatizzando la dimensione della strada come luogo di apprendimento spontaneo e informale. Attraverso laboratori creativi vengono realizzati oggetti temporanei che ridisegnano e trasformano lo spazio della strada secondo l'immaginario dei piccoli attori coinvolti, innescando un processo virtuoso di riconoscimento, risignificazione e identificazione con l'ambiente urbano (Boëlle-Dupouy, 2022) (fig. 13 - 15).

Alle iniziative dal basso che lavorano su un processo di sviluppo identitario e di appartenenza delle comunità allo spazio pubblico della strada, si affiancano proposte e progetti a scala più ampia che mirano a un ripensamento e rifunzionalizzazione vera e propria dello spazio urbano in coerenza con i cambiamenti e le evoluzioni del tempo. A livello europeo una delle prime proposte che si muovono verso un'idea di strada

che possa restituire al bambino la libertà di movimento, proviene dai Paesi Bassi, con l'introduzione negli stessi anni '60 e '70 del concetto di *woonerven*, letteralmente "strada vivente" o "spazio condiviso". Questo modello nasce dall'intuizione dell'urbanista olandese Niek de Boer, che nel 1968 sperimenta per la prima volta il concetto di *woonerf*[2] o "zona residenziale" nel quartiere di espansione di Emmerhout, a Emmen (Paesi Bassi). Si tratta di una strada residenziale progettata per dare priorità ai pedoni e ai ciclisti, integrando il traffico automobilistico in modo tale che i veicoli si muovano a bassa velocità, spesso quella del passo d'uomo.

A partire dal 1969, il suo allievo Joost Váhl amplia questa visione applicandola su scala più ampia a Delft, trasformando le strade esistenti nei quartieri storici del XIX e XX secolo in spazi condivisi. Attraverso un design urbano caratterizzato dalla presenza di curve strette, dissuasori e elementi di arredo, si favorisce l'interazione sociale e la mobilità attiva, relegando all'automobile un ruolo di "ospite" della strada (Abu-Ghazzeh, 1998; Collarte, 2012). Nel 1970, il comune di Delft sperimenta per la prima volta l'uso del dosso rallentatore nel centro cittadino, contribuendo a consolidare il modello dei *woonerf*. L'efficacia di questo approccio porta alla sua progressiva diffusione e, nel 1976, il Parlamento olandese formalizzerà l'inclusione dei "woonerfen" nelle norme nazionali di progettazione stradale, sancendo così a livello legislativo il valore multifunzionale e versatile della strada (Karndacharuk et al., 2014). L'anno successivo, nel 1977, l'ANWB (l'Automobile Club dei Paesi Bassi) pubblica un opuscolo dedicato alle zone residenziali, evidenziandone il carattere innovativo e sottolineando come esse costituiscano un fenomeno unico al mondo: spazi in cui tutti i tipi di traffico coesistono, ma in cui i pedoni mantengono sempre la precedenza (fig. 16 - 18).

Parallelamente in Danimarca, l'architetto e urbanista Jan Gehl affronta la questione dello spazio stradale sviluppando un metodo di analisi [3] che mette in relazioni la qualità della vita urbana con la progettazione dello spazio pubblico (Gehl, 1971). Questo si basa sull'osservazione e la raccolta di dati che interessano lo spazio destinato ai pedoni e quello dedicato alle auto, per un progetto della strada che ribalta gradualmen-

2 Erf, letteralmente cortile o tenuta, richiama nella coscienza collettiva l'area aperta attorno a una casa o gli spazi esterni di una fattoria, a un contesto cioè dove ogni tipo di attività può svolgersi all'aperto e per strada.

3 Tale metodo sarà concretizzato in tempi più recenti nel suo testo Gehl & Svarre, 2013, How to study Public Life. Island Press.



13. 14.
I laboratori di strada di Riccardo Dalisi al rione Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC – Direzione Generale Archivi. Soprintendenza archivistica e bibliografica della Campania



15.
I laboratori di strada di Riccardo Dalisi al rione Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC – Direzione Generale Archivi
Soprintendenza archivistica e bibliografica della Campania





te le percentuali in favore di chi si muove a piedi. Le ricadute positive di questo approccio riguardano la vita sociale e culturale della città, ma ne beneficiano anche le attività commerciali, la sicurezza e l'inclusione sociale di tutti, in particolare bambini e ragazzi.

L'idea è riuscire a progettare una città in sintonia con il concetto danese di *ügghe*: accogliente, piacevole, familiare e a misura di bambino. In termini urbanistici questo si può declinare in vari modi, a partire da azioni di pedonalizzazione e incentivo all'uso della mobilità dolce, che enfatizzano la sosta come momento di relazione e interazione umana, e invitano le persone a camminare, uscire dagli ambienti privati e passare più tempo negli spazi pubblici. Qualche decennio dopo in Svizzera viene introdotto il concetto di *shared space*, concepito negli anni '90 dall' ingegnere olandese Hans Moderman, con la volontà di mettere sullo stesso piano i diversi utenti della strada, dagli automobilisti ai pedoni bambini e adulti, in una sorta di democratizzazione spaziale, proponendo loro una zona di incontro a velocità ridotta.

L'applicazione del concetto di *shared space* negli spazi di prossimità delle scuole ha coadiuvato comportamenti più inclusivi e una maggiore attenzione per le categorie più deboli favorendo il principio di cooperazione rispetto a quello di competizione. Monderman ha lavorato su vari progetti in Olanda, il primo e più emblematico è quello nel villaggio di Makkinga, e ha dimostrato che la rimozione delle tradizionali segnaletiche stradali, marciapiedi e altre barriere può paradossalmente migliorare la sicurezza stradale oltre alla qualità dell'ambiente urbano (Hamilton-Baillie, 2008). Anche se Monderman e Gehl hanno lavorato in contesti e periodi di tempo leggermente diversi, i loro concetti sembrano influenzarsi reciprocamente. Mentre Gehl propone una visione più ampia dello spazio pubblico come luogo di interazione sociale, Monderman si concentra su come specifici tratti stradali possano essere riprogettati per facilitare questa interazione (fig. 19).

In Italia, tra le iniziative più significative che affrontano il tema della strada a partire da un focus sull'autonomia di movimento dei bambini, segnaliamo una serie di sperimentazioni inserite nel filone di ricerche promosso da Francesco Tonucci di "A scuola ci andiamo da soli" da cui il titolo del testo omonimo (Tonucci & Natalini, 2007) avviate per la prima volta negli stessi anni '90 dal Comune di Fano[4], poi riprese da

4 L'iniziativa si colloca all'interno del più ampio progetto de 'La città dei bambini', a cui si è fatto riferimento in precedenza, facente capo allo stesso Tonucci.

16. 17.
L'assessore De Cloe inaugura il primo woonerf a Holendrecht, 17 gennaio 1977 08/ (inv. 928-9832). 09/ (inv.928-9833) Fonte: Wikimedia Commons. Foto di Hans Peters / Anefo, Nationaal Archief (Paesi Bassi). CC0 1.0







18.
Nederlands Woonerf (Dan Burden),2004. Fonte: Wikimedia Commons. Erauch, CC BY-SA 3.0 e GFDL 1.2 o successive.



19.
Shared space in Leeuwarden, Paesi Bassi, 17 marzo 2023.
Fonte: Wikimedia Commons, Larshei. CC BY-SA 4.0.

varie città italiane, e finanziate con l'entrata in vigore della già citata L. 285/97 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza[5]. Il progetto prevede da un lato, incoraggiare i bambini a recarsi a scuola autonomamente, promuovendo la loro indipendenza e capacità di comprendere le regole della strada; dall'altro migliorare la sicurezza stradale attraverso la realizzazione di percorsi sicuri (fig. 20 - 22). Per raggiungere questi obiettivi, è fondamentale poter contare sulla partecipazione della comunità e su una collaborazione sinergica tra scuole, famiglie, amministrazioni e progettisti. Come evidenziato da Tonucci, la restituzione ai bambini del diritto di muoversi liberamente nella città permette loro lo svolgimento spontaneo delle attività indispensabili di gioco e esplorazione, veicolo di formazione e crescita (Tonucci & Risotto, 1999) .

Nel contesto fiorentino ricordiamo a questo proposito la sperimentazione portata avanti nel comune di Scandicci (FI) nata all'interno del processo di urbanistica partecipata "Vingone un quartiere da vivere" condotto dai ricercatori Anna Lisa Pecoriello e Iacopo Zetti nel 2000 (Pecoriello & Zetti, 2004). Da questo lavoro che affronta il problema della mobilità autonoma dei bambini attraverso un progetto partecipato del

5 Legge 285/1997, legge Turco, Disposizioni per la promozione dei diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. https://www.camera.it/parlam/leggi/97285l.htm

tragitto casa-scuola e della trasformazione in autocostruzione delle aree adiacenti, emergono molti spunti di riflessione che tengono insieme l'alto valore di queste esperienze ma anche gli aspetti critici legati alla loro realizzazione e mantenimento nel tempo, così come alla gestione del rischio. Tra i caratteri più interessanti c'è il tentativo di perseguire un approccio che non enfatizza il tema della sicurezza in favore del riconoscimento del diritto all'avventura, lavorando sull'integrazione tra la dimensioni del rischio, quella ludico-creativa e quella ecologico-ambientale.

Il tema della sicurezza è ricorrente quando si parla di bambini e di autonomia, tutto diviene potenzialmente pericoloso e si apre la questione della responsabilità. D'altra parte il modo peggiore di proteggere un bambino dal rischio è di impedirgli di visualizzarlo, conoscerlo e quindi di apprendere a affrontarlo e gestirlo (Gill, 2007). Una considerazione analoga può essere applicata alla sfera del gioco libero, nel quale è intrinsecamente presente un fattore di rischio che ne costituisce una componente attrattiva (Gray, 2020). Ciò non toglie che sia necessaria una ragionevole forma di tutela, ma in generale possiamo affermare che la sterilizzazione dello spazio pubblico, così come l'eccesso di protezione in nome della sicurezza, può forse non costituire la risposta più adeguata al problema (Mulato & Riegger, 2013). Come sostenuto da Mark Francis già alla fine degli anni '80:

> *Il rischio e la scoperta sono fondamentali per lo sviluppo individuale e la competenza ambientale dei bambini, e un senso di sicurezza può essere garantito anche senza eliminare le sfide presenti nella strada (Francis, 1987, p. 31).*

In coerenza con questa logica, l'utilizzo ricorrente dell'auto per il percorso casa-scuola, anche nei casi in cui sono possibili alternative che presuppongono una partecipazione più attiva del bambino, può finire per anestetizzare la percezione della città, ostacolando lo sviluppo delle abilità di orientamento e la capacità rapportarsi con la strada (Fyhri & Hjorthol, 2009; Hillman et al., 1990):

> *If he (the child) is not able to avail himself of opportunities for independent action as and when they arise - is overprotected - his horizons may be narrowed and he may find himself in difficulties when he is no longer protected*[6] *(Hillman et al., 1990, p.80).*

6 Se (il bambino) non è in grado di cogliere le opportunità di agire in modo indipendente quando si presentano - cioè se è iperprotetto - i suoi orizzonti potrebbero restringersi e potrebbe trovarsi in difficoltà quando non avrà più questa protezione (trad.ita a cura dell'autrice)

Includere e contenere la componente del rischio, lasciando la possibilità ai bambini di partecipare attivamente alla costruzione del proprio quotidiano così come alla vita della comunità, richiede un rinnovato approccio al progetto urbano, in continuità con le sperimentazioni finora descritte e in coerenza con le trasformazioni delle città.

In anni recenti l'architetto danese David Sim[7] ha portato avanti le teorie di Jan Gehl all'interno dello studio di architettura che da questo prende il nome, andando a definire un approccio alla progettazione Soft, si parla infatti di *Soft City*[8]: una città caratterizzata da piccoli interventi e semplici accorgimenti del progetto urbano con grandi ricadute in termini di sicurezza, inclusione e vivibilità (Sim, 2019). Copenaghen offre molti esempi di questo modo di progettare. Citiamo a titolo esplicativo la soluzione architettonica adottata per l'incrocio stradale: il marciapiede, alla stessa quota del manto stradale, differenziato da un cambio di materiale, è una superficie continua che consente ai pedoni di proseguire la loro traiettoria portando le auto a fermarsi. Questo fa sì che il percorso pedonale non si interrompa in ogni incrocio, con una serie di benefici a vari livelli: la riduzione dei tempi di percorrenza a piedi fa sì che questa opzione sia preferibile incentivando la mobilità attiva; la possibilità di far raggiungere la scuola ai bambini in sicurezza e da soli (senza dover affrontare l'attraversamento stradale) favorisce uno sviluppo dell'autonomia dei più piccoli; bambini più indipendenti nel muoversi in città imparano gradualmente a gestire rischi e opportunità dello spazio pubblico alleggerendo i genitori dagli istinti di supervisione e così via. Un piccolo gesto con una precisa intenzionalità innesca una serie di meccanismi a cascata con un forte impatto sulla vita della città.

Queste evoluzioni del modo di guardare e progettare lo spazio pubblico sono accomunate da una parte, dal riconoscere il ruolo strategico svolto dalla strada, sia come risorsa di per sé che come condizione per accedere ad altre risorse urbane: la scuola, i giardini e i campi sportivi etc. Dall'altra, evidenziano l'importanza di restituire, consentire e promuovere l'accesso e l'uso della strada da parte dei bambini, intesa come spazio multifunzionale e versatile (Torres, 2020) in grado di supportarli nell'acquisizione di autonomia, accogliendo le attività di formazione, relazione e gioco che in essa trovano un forte potenziale realizzativo.

7 https://gehlpeople.com/people/david-sim/

8 Dalle conferenze di David Sim sul tem "Soft City", 2020: https://www.youtube.com/watch?v=3PtGa14XF5U&t=1451s; https://www.youtube.com/watch?v=qNGftaDcxGc







20. 21. 22.
Illustrazioni di
Francesco Tonucci,
in arte Frato.

4.1.2 Le Play Streets: un antecedente delle strade scolastiche

Le *Play Streets* rappresentano una delle misure attuative più antiche per la tutela dello spazio della strada come luogo di gioco e sperimentazione sicura nello spazio pubblico e in un certo senso, rappresentano le antenate di quelle che oggi vengono definite "strade scolastiche" delle quali si propone un approfondimento più avanti nella trattazione (fig. 23, 24).

Le primissime sperimentazioni di *Play Streets* risalgono alla fine dell'800 a New York e prevedono la chiusura temporaneamente di alcune strade al traffico veicolare per permettere ai bambini di giocare in sicurezza. Con qualche decennio di ritardo, fanno la loro prima apparizione in Europa soltanto alla fine degli anni'20 nel Regno Unito, quando il governo decide di importare il modello newyorkese, in seguito a numerosi incidenti legati alla presenza dei nuovi veicoli a motore che coinvolgono in particolare bambini e ragazzi. Per dare una misura, tra il 1922 e il 1933, soltanto in Inghilterra e in Galles si contano più di 12.000 bambini vittime di scontri stradali causati dalle auto (Ferguson, 2019; Hocker, 2020)[9] .

Nel 1928 il vescovo di Southwark ne invita l'applicazione a Londra e l'anno seguente la parlamentare laburista Ellen Wilkinson chiede la chiusura al traffico delle strade "in aree affollate" durante il periodo di Pentecoste. Sebbene ancora non esistano leggi nazionali specifiche a riguardo, i vari governi hanno comunque la facoltà di applicare forme di limitazione al traffico e nel 1929, l'autorità locale di Salford, città con la maggiore densità di popolazione al di fuori di Londra, decide di attuare per la prima volta in Inghilterra le *Play Streets* (Cowman, 2017). Negli anni a seguire questa pratica si diffonde sempre di più in città come Manchester e Birmingham pur conservando un carattere ancora sperimentale.

Nel 1937, Londra inaugura le *Play Street* a Paddington e nello stesso anno viene presentato in Parlamento un disegno di legge per la loro istituzione formale. Nel 1938, a dieci anni dall'applicazione di Salford, entra in vigore la prima legislazione ufficiale nota come *Street Playgrounds Act*[10] che regolarizza l'applicazione delle *Play Streets* sul territorio nazionale

9 Questa misura vedrà una forte implementazione nei decenni successivi in coerenza con la diffusione massiva delle automobili tanto che Londra nel 1960 ne conterà più di 750. https://londonplaystreets.org.uk/about/history/

10 https://api.parliament.uk/historic-hansard/lords/1938/mar/31/street-playgrounds-bill



23.
Bambini che disegnano in strada, Amsterdam, 6 luglio 1970
Fonte: Wikimedia Commons. Anefo, Polanenstraat ((inv. 923-6478). Nationaal Archief (Paesi Bassi).
CC0 1.0.

24.
La strada viene temporaneamente trasformata in speelstraat (letteralmente “strada del gioco”), Amsterdam, Eerste Schinkelstraat, 16 giugno 1972:
Fonte: Wikimedia Commons. Anefo, Nationaal Archief (Bestanddeelnr. 925-6729), Amsterdam
CC0 1.0.



legittimando le autorità locali alla chiusura temporanea delle strade al traffico, "*suitable streets at certain suitable times*", in favore della creazione di spazi di gioco sicuri per i bambini. Lord Denham, membro della Camera dei Lord, nel suo discorso inaugurale afferma:

> *In all the big towns and cities of the country, especially in the North of England, there are hundreds, nay, thousands of children of poor parents who, because there are no playing fields near their homes, are forced to go out and play in the streets. It is the fact that it is not from any choice on their part, unless it be Hobson's choice, that they have to do this. The simple reason is that there are no playing fields or playgrounds near the homes where they live. It is easy in such circumstances to picture the haunting fear of the parents day by day, and all day, lest some calamity should befall them*[11] *(Lord Denham, 1938, p.544).*

Se da una parte negli anni '40 l'istituzione dello *Street Playgrounds Act* riconosce la funzione e l'importanza della strada come spazio relazionale e di gioco libero, negli anni '50 e '60 questo ruolo diviene oggetto di contestazione. Infatti, un aumento graduale ma costante sia del trasporto motorizzato che degli infortuni tra i pedoni innesca un acceso dibattito su quale sia l'uso più appropriato della strada: alcuni consideravano le auto intrusi indesiderati nella vita urbana, altri guardavano alla necessità di un movimento senza ostacoli delle automobili come elemento centrale per il funzionamento della città moderna. Sicuramente non tutti i contesti recepiscono allo stesso modo l'arrivo del traffico veicolare e gli anni '50 sono ancora descritti come:

> *[...] un'epoca in cui ogni strada sembra essere piena di bambini [...] le strade sono considerate luoghi sicuri dove i bambini possono essere lasciati a giocare da soli. La proprietà delle automobili è ancora molto bassa e la maggior parte dei veicoli rimane sulle strade principali*[12] *(Feeney, 2009, p.12).*

---

11 In tutte le grandi città del paese, soprattutto nel nord dell'Inghilterra, ci sono centinaia, anzi, migliaia di bambini di famiglie povere che, non avendo campi da gioco vicino alle loro case, sono costretti a giocare per strada. Non lo fanno per scelta, a meno che non si tratti di una scelta obbligata. La semplice ragione è che non ci sono campi da gioco o parchi nelle vicinanze delle loro abitazioni. In tali circostanze, è facile immaginare la costante preoccupazione dei genitori, giorno dopo giorno, tutto il giorno, per il timore che possano incorrere in qualche incidente (trad. ita a cura dell'autrice).

12 Testo originale: a time when every street seemed to be full of children [...] streets were considered safe places for children to be left to play unaccompanied. Car ownership was still very low and most vehicles kept to the main roads.

In effetti nel dopoguerra il gioco in strada permea le rappresentazioni della vita urbana di molte realtà, l'attività di fotografi come Bill Brandt, Roger Mayne e Nigel Henderson ce ne restituiscono una vasta e suggestiva panoramica (Brooke, 2014; Moran, 2012; Thompson, 2013). I loro scatti costituiscono una fonte di documentazione sia della qualità dello spazio pubblico che della vitalità dei quartieri, nello specifico quelli operai inglesi, descrivendo e accostando in modo quasi paradossale il profondo degrado urbano con i numerosi momenti di gioco e esplorazione dei bambini. In generale la posizione di Feeney può essere condivisibile, fino agli anni '60, andando a integrarsi e sovrapporsi con le posizioni dei geografi contemporanei Charles Pooley e Ian Turnbull che definiscono il periodo che va dagli anni '30 agli anni '60 "di cambiamento senza precedenti nel trasporto urbano" in Europa (Pooley & Turnbull, 2005, p. 78).

Nel ventennio successivo, tra gli anni '60 e '80, le Play Streets vedono un generale declino tendendo a scomparire in quasi tutta Europa in favore di una progressiva e drastica appropriazione delle strade da parte delle automobili che sempre più invadono gli spazi pubblici con una conseguente trasformazione dell'urbanistica della città. L'immaginario collettivo è popolato da fotografie di piazze e centri storici colonizzati dalla presenza delle macchine, sono gli anni delle grandi infrastrutture della mobilità, si realizzano nuove strade, viadotti, parcheggi, molte aree pedonali vengono adattate per consentire il passaggio e la sosta delle auto con una conseguente e complessiva riduzione o scomparsa degli spazi destinati al gioco, ai bambini e non solo (fig. 25 - 28).

In uno studio d'avanguardia del 1977 condotto dal ricercatore americano Charles Zerner (Zerner, 1977) vengono elencati esempi di giochi che si possono svolgere sulla strada quando il traffico è lento (inferiore a 10 km/h) e l'intervallo di passaggio delle auto è superiore a circa venti minuti (meno di tre veicoli all'ora). A queste condizioni, afferma Zerner, i bambini possono giocare a rincorrersi e nascondersi su tutta la larghezza della strada, mentre attività come andare in bicicletta o giocare a palla possono essere praticate anche con qualche flessibilità in più. Naturalmente già in quegli anni queste condizioni erano sempre più rare e limitate a contesti particolari come vicoli stretti o strade senza uscita, ma è interessante notare come gli studiosi del tempo cominciamo a formalizzare e identificare le condizioni per cui è (o meglio non è) possibile giocare in sicurezza per strada, in parte recuperando e in parte anticipando le sperimentazioni che si strutturano sulla necessità di dedicare specifici tratti al gioco escludendo l'accesso alle auto.





25. 26.
Napoli, Piazza Plebiscito,1960.
Fonte: Wikimedia Commons
Pubblico dominio.





27.
Firenze, Piazza Pitti, 1963.
Fonte: Wikimedia Commons. FORTEPAN / Varga, Pierre. CC BY-SA 3.0.

28.
Torino, Piazza San Carlo. Anni '60.
Fonte: Wikimedia Commons.
Pubblico dominio.

Un altro contributo significativo che in qualche modo complementa lo studio di Zerner, viene dall'architetto paesaggista Robin C. Moore, che alla fine degli anni '80 indaga gli elementi che fanno della strada un contesto privilegiato nelle scelte di gioco dei più piccoli. In un'ottica di promozione del gioco all'aperto e della libera fruizione dello spazio stradale in sicurezza, Moore enumera una serie di fattori che conferiscono alla strada una forte attrattività da parte dei bambini. Tra questi 1) il materiale: l'asfalto è una superficie ideale per giocattoli a ruote, biciclette, pattini a rotelle e per il rimbalzo della palla; 2) l'incontro: le strade, sempre aperte e disponibili, presentano un alto grado di accessibilità per i bambini di entrambi i sessi e di tutte le età; 3) il carattere domestico: le strade rientrano nell'abituale raggio d'azione del territorio dell'infanzia, sono abbastanza vicine a casa da poter essere utilizzate quotidianamente; 4) la camminabilità: sono il luogo attraverso il quale i bambini si spostano nel quartiere e nella città, il muoversi attivo è un'azione complementare al gioco libero, questi giocano mentre esplorano con mente e corpo ogni opportunità che la strada presentata loro (Moore, 1987, Hart, 1986).

Si comincia dunque ad assistere, dall'inizio degli anni '90 in poi, a una inversione di tendenza in conseguenza di una maggiore consapevolezza dei problemi legati all'inquinamento, al traffico e alla sicurezza stradale, per riportare l'attenzione sul diritto dei bambini al gioco, alla strada e alla città, parallelamente vengono ripresi e portati avanti studi che evidenziano gli impatti positivi del giocare all'aperto sulla salute e sulla crescita dei bambini (Ammendola et al., 2022).

A partire dagli anni 2000, le *Play Streets* vivono una sorta di rinascita in molte città europee, tra le prime Londra con il programma triennale del 2008 *Street Play*, finanziato dalla *Big Lottery*, che riporta il gioco nelle strade della capitale per la prima volta dopo decenni[13]. Negli ultimi anni le *Play Streets* sono diventate parte di più ampie strategie di pianificazione urbana in città europee come Amsterdam, Berlino, Parigi e Londra, portando alla creazione di veri e propri programmi focalizzati sulla pratica ludica, sulla promozione del gioco attivo e in sicurezza dei bambini e sulla riduzione del traffico[14]. Questa pratica tende a integrarsi e sovrapporsi al concetto di School Streets o Strade scolastiche, che approfondiremo in seguito: mentre le *Play Streets* sono generalmente applicate in strade e

13 https://londonplay.org.uk/current_work_cat/play-streets/; https://londonplaystreets.org.uk/

14 Su questa linea si collocano alcuni dei riferimenti già citati, in particolare il Plan de Juego della città di Barcellona (par. 3.2.2)

contesti residenziali, le Strade scolastiche declinano lo stesso concetto di chiusura temporanea al traffico veicolare, alle aree di accesso agli istituti scolastici. In particolare la trattazione segue focalizzando l'attenzione al tema della valorizzazione e riprogettazione degli spazi di prossimità delle scuole declinate in due misure attuative strettamente connesse a un ripensamento dell'uso e del significato dello spazio stradale: la prima, la Strada Scolastica, ossia la pedonalizzazione dal carattere intermittente in orario di entrata/uscita alla scuola (in coerenza con la definizione di Zona scolastica introdotta nel Codice della Strada); la seconda, la Piazza Scolastica, identificata con interventi di pedonalizzazione permanente realizzati attraverso la riprogettazione delle aree in prossimità degli istituti scolastici, nell'ottica di sottrarre spazio alle auto per restituirlo alla comunità favorendo la libera fruizione dello spazio pubblico.

4.2 Prossimità scolastiche: luoghi strategici per ripensare la mobilità nella post-car city

Di fronte alla crisi ambientale e alle continue e sempre più rapide trasformazioni urbane, la promozione della mobilità sostenibile rappresenta una delle azioni fondamentali per ripensare le città del futuro. Le forme di spostamento lento infatti sono destinate a recuperare una popolarità ed una centralità che da tempo sono state soppiantate dall'uso dell'automobile che, ancora troppo spesso, assurge a status-symbol di un gruppo sociale in continua crescita (Bostock, 2001). Auspicabilmente, infatti, in un futuro ormai prossimo, le automobili spariranno da quei tessuti urbani che consentono forme alternative di trasporto (Newman & Kenworthy, 2011), contribuendo alla realizzazione della cosiddetta *post-car city*[15]. In questi contesti, l'uso incondizionato dell'automobile può e deve lasciare il passo a forme di alternative di spostamento promosse da politiche urbane che favoriscano anche un'innovazione culturale in materia di mobilità. Nel contesto delle città europee, intese in senso contemporaneo, ossia come organismi estesi a densità variabili, tali condizioni si manifestano principalmente nei cosiddetti "centri" che presentano caratteristiche comuni e conciliabili con metodi alternativi di trasporto: compattezza, alta densità abitativa, mixité funzionale, e

15 Tale considerazione non porta con sé alcuna intenzione di demonizzare in senso assoluto l'uso dell'automobile, la cui sostituzione in contesti di urbanizzazione diffusa o dispersa porrebbe effettivamente delle problematiche di non facile risoluzione.

soprattutto spazi ridotti in cui muoversi, nati per un tipo di movimento e di veicoli che non contemplano l'automobile. Ciò risulta evidente dalla forma e dalle dimensioni delle strade in questi ambiti, tanto innaturali per le automobili, quanto confortevoli e adatte agli spostamenti più lenti. Non è un caso, infatti, che proprio in questi contesti stiano trovando applicazione molte tra le idee attualmente più orientate alla transizione ecologica degli insediamenti, come la città di prossimità affrontata in precedenza[16] (Manzini, 2021; Moreno et al., 2021), e che in essi si siano sviluppati nell'ultimo decennio i piani di mobilità alternativa e sostenibile come PUMS, biciplan e pediplan.

Per raggiungere gli obiettivi di sostenibilità che l'Europa ci impone a partire dal 2030, è necessario un processo di razionalizzazione degli spazi pubblici e ripensamento dei sistemi di trasporto, che costituiscono un efficace strumento per ridare forma e struttura alle città, a partire dall'individuazione di alcune polarità e luoghi emergenti nelle dinamiche urbane (Bertolini & Dijst, 2003), come i presìdi sanitari, i servizi amministrativi, i parchi urbani e i luoghi dell'istruzione. Questi ultimi, come accennato in precedenza, risultano particolarmente strategici poiché sono, prima di tutto, luoghi pubblici e attrezzature collettive di cui la collettività può fruire liberamente. Questa natura li rende ambienti di attivazione di dinamiche sociali e relazionali, attorno ai quali gravita quotidianamente gran parte della società (Appleyard & Torma, 2006), dai bambini agli adulti fino agli anziani. Le scuole rappresentando dunque luoghi di incontro intergenerazionale e di inclusione sociale, diventando elementi nevralgici che accolgono e riflettono la complessità e la ricchezza della comunità intera.

In questo contesto, il programma *Streets for Kids* di NACTO (*National Association of City Transportation Officials*), lanciato nel 2019, offre un contributo contemporaneo alla visione di una strada a misura di bambino. Supportato dall'iniziativa GDCI[17] (*Global Designing Cities Initiative*), *Streets for Kids* propone linee guida progettuali e operative che incoraggiano la trasformazione degli spazi urbani in luoghi sicuri, accessibili e stimolanti per i più giovani. La pubblicazione del manuale *Designing Streets for*

16 Vedi par. 3.2 del testo

17 https://globaldesigningcities.org/ (Ultimo accesso maggio 2024)

Kids nel 2020 (NACTO, 2020) fornisce raccomandazioni dettagliate per riqualificare le aree intorno alle scuole, con l'obiettivo di creare ambienti che riducano la velocità dei veicoli, offrano attraversamenti pedonali protetti e introducano percorsi pedonali e ciclabili. Tali misure mirano a rendere i percorsi casa-scuola più confortevoli e sicuri, incentivando la mobilità attiva e autonoma per i bambini. In questo modello, le scuole sono nodi strategici di una rete urbana che incoraggia la mobilità lenta e la partecipazione comunitaria. Questo approccio, coerente con l'idea di una post-car city, contribuisce a una nuova visione della progettazione urbana, in cui le aree e le strade attorno alle scuole diventano catalizzatori di uno sviluppo sostenibile, accessibile e sicuro per tutti i cittadini.

4.3 Le strade scolastiche: occasioni di riappropriazione della strada e promozione della mobilità sostenibile[18]

Una prima risposta contemporanea al tema della mobilità dei più piccoli, come in parte anticipato, è rappresentata dall'introduzione delle cosiddette strade scolastiche, che proprio a causa della crescente presenza di automobili nei contesti urbani, si pongono come obiettivo prioritario quello di rendere più sicuri e accoglienti gli spazi in prossimità delle scuole (Belingardi, 2022).

L'opportunità e la necessità di guardare alla scuola come luogo strategico all'interno del tessuto urbano è un tema che trova spazio nei recenti contributi di numerosi studiosi contemporanei (Renzoni et al., 2021; Pileri et al., 2022; Patti, 2021; Lamacchia et al., 2021; Gisotti & Masiani, 2023), che hanno arricchito in vario modo il dibattito invitando a un ripensamento della scuola a partire dai suoi spazi di prossimità, piazze, slarghi o strade, su cui insistono gli istituti.

Questo potenziale trasformativo si esprime in modo particolare proprio in quei progetti in cui la scuola diventa il fulcro per riprogettare la mobilità del quartiere con molteplici ricadute in termini di vivibilità, sicurezza

18 Alcune parti del testo del seguente paragrafo sono frutto di una estrapolazione e rielaborazione di:
Masiani B., Di Marco L. (2024) Taking back the street. Le strade scolastiche come occasione di riappropriazione dello spazio pubblico e promozione della mobilità sostenibile. L'articolo è stato presentato in occasione della XXVI Conferenza Nazionale SIU tenutasi a Napoli, 12-14 giugno 2024. Non pubblicato.

e inclusività dello spazio pubblico (Appleyard, 2003). Attraverso l'applicazione della recente normativa[19] che apporta nel 2020 una modifica al Codice della Strada introducendo la definizione di zona scolastica[20], si prevede la chiusura alla mobilità veicolare di una o più strade di accesso agli istituti, in prevalenza scuole primarie, durante una fascia oraria che abbraccia l'orario di entrata e/o uscita degli studenti. Generalmente la limitazione al traffico avviene con l'utilizzo di cartelli stradali, transenne temporanee o con il presidio dei vigili urbani, concedendo ovviamente eccezioni per i veicoli di emergenza o i mezzi autorizzati. Si tratta di una misura che può essere liberamente istituita dai Comuni a cui compete la gestione del traffico, supportata o meno dalla comunità degli abitanti che può farsi promotrice di iniziative di varia natura, come quelle del pedibus, ciclobus o *bike to school*, legate al tema della sicurezza dei percorsi casa-scuola (Tonucci & Natalini, 2007).

La diffusione in Europa è stata relativamente lenta, la prima città a dotarsi della Strada Scolastica è stata Bolzano nel 1989, a questa hanno fatto seguito sperimentazioni nel 2012 a Milano, Gand (Belgio) e East Lothian (Scozia, Regno Unito); nel 2019 era una pratica diffusa in meno di 10 paesi europei, tra cui Italia, Belgio, Uk, Austria, Paesi Bassi, Francia (Clarke, 2022)[21]. La pandemia di Covid-19 ha segnato un punto di accelerazione nella diffusione delle Strade Scolastiche in risposta alla necessità di creare spazi per il distanziamento sociale e incentivare gli spostamenti a piedi e in bicicletta in sostituzione del trasporto pubblico.

Il caso più emblematico è l'esempio di Londra che tra il 2015 e il 2020 conta l'applicazione di 70 Strade Scolastiche per poi realizzarne più di 400 nei successivi due anni (Thomas et al., 2022) Dal 2020 si è assistito a un'espansione significativa anche in Francia, Italia e in Regno Unito e sono state introdotte in particolare anche in Repubblica Ceca, Spagna e Albania (fig. 29).

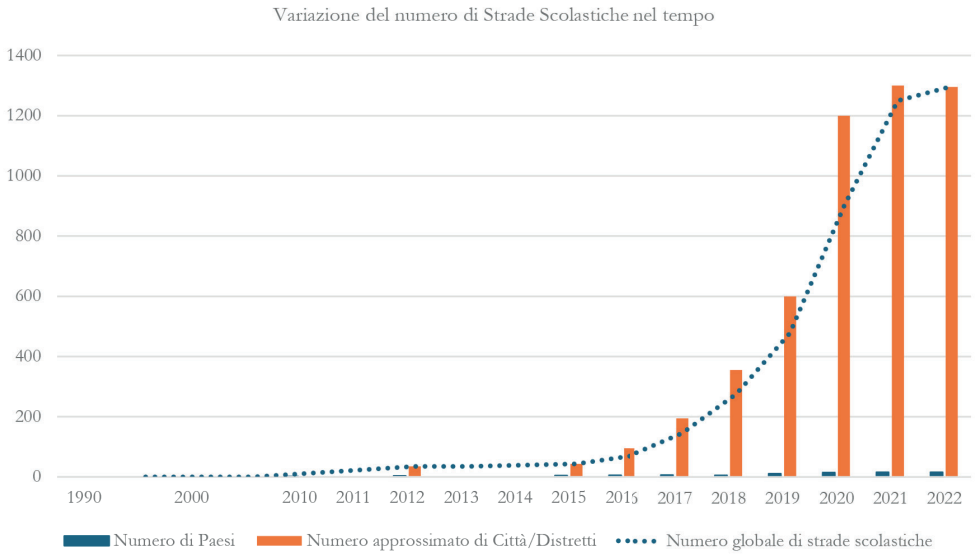
Nel 2019 oltre 800 città si sono dotate di strumenti e indicazioni, al fine di codificare e creare un modello riproducibile[22]; in Italia non esistono

19 Art. 3 comma 58-bis del CdS

20 Definita come "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"

21 Fonte Clarke, 2022, p.4

22 Il maggior numero di strade scolastiche si trova a Londra: nel 2021 si contavano oltre 500 strade scolastiche. Infatti, numerosi toolkit si sono ispirati alle esperienze del Regno Unito e dell'Irlanda.



29.
Variazione del numero di Strade Scolastiche nel tempo. Fonte: Clarke, 2022, p.4.
Elaborazione propria

delle vere e proprie linee guida nazionali ma sono liberamente accessibili vari toolkit per supportare istituzioni o cittadini nei vari iter del percorso per la realizzazione della Strada Scolastica[23].

Nonostante la messa in pratica della Strada Scolastica possa sembrare di semplice attuazione per la velocità e il basso costo di realizzazione, non è così scontato che ci siano le condizioni perché si affermi come pratica condivisa e routine consolidata. Per questo motivo le Strade scolastiche nascono spesso come progetti pilota, finalizzati a testare e misurare il loro impatto sul quartiere, da iniziative puntuali possono passare a una fase intermedia più lunga, con l'obiettivo finale di diventare permanenti[24]. È importante promuovere lo sviluppo e la diffusione di questa pratica al fine di innescare un cambio culturale che nasce come risposta alla questione della sicurezza, ma porta con sé importanti implicazioni in termini di riappropriazione dello spazio pubblico, promozione della mobilità sostenibile, accessibilità e inclusività.

23 https://www.bikeitalia.it/wp-content/uploads/2021/11/Strade-Scolastiche.pdf

24 Importante specificare che in questo studio non si fa riferimento alla chiusura permanente della strada al traffico, misura auspicabile ma con un livello di complessità più alto, quanto all'attuazione permanente della Strada Scolastica così come definita dalla normativa.

4.3.1 Applicazioni di strade scolastiche nella città metropolitana di Firenze

Nel territorio della città metropolitana di Firenze sono state identificate tre esperienze che ben esemplificano vari scenari possibili accomunati dall'intenzione di istituire una Strada Scolastica e caratterizzati da iter realizzativi e esiti diversi. Il primo si inquadra nel comune di Bagno a Ripoli e coinvolge la scuola primaria Padule; il secondo si concentra sul comune di Firenze, in prossimità della scuola secondaria di primo grado Puccini; il terzo riguarda il comune di Empoli e coinvolge la scuola primaria Leonardo da Vinci[25]. Esaminare queste esperienze fornisce una panoramica delle opportunità o delle criticità legate all'implementazione della Strada Scolastica in contesti urbani diversi e può costituire un primo punto di partenza per quelle realtà che desiderano implementare progetti simili.

La scuola Padule a Bagno a Ripoli: una sperimentazione puntuale

Il comune di Bagno a Ripoli fa parte della Città Metropolitana di Firenze e si colloca a circa 10 km a sud-est rispetto al centro storico. Si tratta di un comune di circa 25.000 abitanti, con una configurazione caratterizzata da un tessuto urbano rarefatto che si mescola con il territorio rurale circostante. L'esperienza analizzata si concentra sulla scuola primaria Padule, il metodo utilizzato per l'analisi del caso si basa sullo studio della letteratura grigia, della rassegna stampa e di un'intervista a Lisa Francovich di FIAB Firenze come attore privilegiato della sperimentazione.

La scuola primaria Padule di Bagno a Ripoli, venerdì 5 maggio 2023, su proposta della sezione locale di FIAB[26] (BaRinBici[27]) e con il supporto del Comune, si fa promotrice di un'iniziativa che prevede la chiusura al traffico veicolare delle strade adiacenti la scuola nell'orario di uscita degli studenti, dalle 16.30 alle 17.30. L'esperienza ripolese[28], collocata

25 In questo contesto si fa riferimento alle sole scuole Primaria e Secondaria di primo grado, che gli autori assumono come destinatarie privilegiate per la messa in pratica di una strada scolastica.

26 Federazione Italiana Ambiente e Bicicletta

27 https://barinbici.blogspot.com/2023/05/streets-for-kids-bagno-ripoli-ma-allora.html

28 Le informazioni a seguire sono frutto di un'elaborazione di un'intervista a Lisa Francovich, vicepresidente FIAB Firenze, svolta in data 5 marzo 2024.

nella cornice più ampia di Street for Kids[29], si realizza in occasione della giornata di mobilitazione europea in favore dell'istituzione delle strade scolastiche, e vede l'adesione di circa 90 scuole in Italia[30] che hanno sperimentato nel proprio contesto la stessa iniziativa. Il progetto è promosso da Clean Cities[31], network europeo composto da oltre 70 Ong, associazioni ambientaliste e organizzazioni della società civile, che ha come obiettivo una mobilità urbana a zero emissioni entro il 2030. L'esperienza prende corpo grazie all'iniziativa dell'associazione BaRinBici affiancata da un gruppo di genitori, con il supporto del dirigente scolastico e della scuola che adopera per la comunicazione. Altro attore chiave è il Comune, che si dimostra favorevole e collaborativo, mettendo a disposizione il corpo dei vigili urbani come personale ufficialmente incaricato di garantire l'attuazione della Strada Scolastica.

Da un punto di vista operativo, per la realizzazione dell'iniziativa vengono individuate alcune aree di sosta per le auto di coloro che non dispongono di alternative di trasporto[32], viene installata apposita segnaletica e posizionate transenne presidiate dalla Polizia Municipale[33]. Per un'ora la strada cambia volto diventando spazio di aggregazione e gioco libero. Vengono organizzate attività ludiche e ricreative con il supporto della scuola, della rete dei genitori e delle associazioni coinvolte: merenda collettiva, bolle di sapone, danze popolari, corsa con i sacchi, disegni a terra ed altro ancora (fig. 30 - 33).

La sperimentazione non presenta particolari difficoltà rispetto all'iter realizzativo, mentre l'opinione di genitori e residenti si divide tra una parte, più numerosa, che accoglie positivamente l'iniziativa, e un'altra che esprime insofferenza e malcontento. Complessivamente l'esperienza costituisce un primo tentativo di sensibilizzazione a un uso alternativo dello spazio stradale verso una città più inclusiva e sostenibile. Nonostante il complessivo successo dell'iniziativa, sia per l'approccio collaborativo del Comune sia per la risposta del territorio, ben sintetizzato

29 https://italy.cleancitiescampaign.org/streetsforkids/

30 https://italy.cleancitiescampaign.org/streets-for-kids-spring-2023/

31 https://italy.cleancitiescampaign.org/

32 In particolare, sono stati messi a disposizione i parcheggi di Quarto, del giardino dei Ponti, di Croce Rossa, Poste e Coop.

33 È stato chiuso al traffico l'accesso alla scuola del Padule da via Fratelli Orsi e da via delle Arti, e via don Perosi dall'intersezione con via delle Arti fino all'imbocco della nuova pista ciclabile.







30. 31. 32.
Sperimentazione di strada scolastica a Bagno a Ripoli.
© BaRinBici (FIAB)

nell'entusiasmo di Lisa Francovich, vicepresidente di FIAB Firenze che afferma "A Bagno a Ripoli ce l'abbiamo fatta", l'esperienza ha di fatto solo carattere puntuale. La sperimentazione non viene, infatti, riproposta durante altri momenti dell'anno così da conferirle continuità, né raggiunge quella solidità che ne avrebbe reso possibile una replica in altro contesto. L'eccezionalità dell'evento è confermata dal fatto che pochi mesi dopo, nell'autunno 2023 la rete Street for Kids lancia un'iniziativa analoga a livello europeo[34], e Firenze non figura tra le città che aderiscono al programma, presenti invece con un corposo numero di iniziative Roma, Milano e Genova.

L'alto dispendio di risorse e energie messe a disposizione dall'associazione di volontariato promotrice dell'evento, seppur in un contesto che non ha incontra complicazioni significative, ha influito sulla replicabilità dello stesso. Occorre dunque aprire una riflessione su come distribuire il carico organizzativo e gestionale di tali progetti in modo da garantire sia la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, sia la sostenibilità nel tempo della sperimentazione.

La scuola Puccini a Firenze: un'occasione mancata

Una seconda iniziativa legata alla realizzazione di una Strada Scolastica, promossa dalla stessa associazione BaRinBici ma con un processo e un esito completamente diversi, riguarda il caso della scuola secondaria di primo grado Puccini a Firenze. L'istituto si colloca in Via del Larione, nel quartiere di Gavinana, una zona con circa 33.000 abitanti, al confine con il comune di Bagno a Ripoli, ed insiste su una strada residenziale a senso unico, ampia appena 4 m, che si estende dalla zona di espansione compatta otto-novecentesca verso il paesaggio collinare, collegando Via Ripoli con Via Fortini (fig. 34). La metodologia utilizzata, in questo caso, vede lo studio della letteratura grigia e della rassegna stampa.

La scuola Puccini, su iniziativa della dirigenza, aderisce al programma Street for Kids 2023 illustrato in precedenza, animato da grande spirito di iniziativa ed interesse per la proposta. L'idea è quella di restituire ai ragazzi lo spazio della strada, dando loro la possibilità di sperimentare fisicamente per un'ora, una volta l'anno, una risignificazione di questo luogo che diventa occasione di gioco e socialità.

34 https://italy.cleancitiescampaign.org/streetsforkidsautunno2023/

33.
Sperimentazione di strada scolastica a Bagno a Ripoli.
© BaRinBici (FIAB)







34.
Inquadramento Istituto Piccini,
Bagno a Ripoli.
Elaborazione propria

La messa in atto della chiusura della strada, tuttavia, viene ostacolata da un complesso meccanismo burocratico, legato a una procedura formale particolarmente gravosa prevista dal Comune di Firenze. All'istituto scolastico è richiesto di farsi carico di una serie di operazioni tra cui: fornire una documentazione dettagliata dell'iniziativa, produrre a proprie spese una planimetria redatta da un professionista, pagare le imposte, occuparsi della realizzazione della cartellonistica, chiedere l'occupazione del suolo pubblico per allestire una merenda all'uscita e interfacciarsi direttamente con la Polizia Municipale per ottenere la chiusura fisica della strada. Questo insieme di complicazioni impedisce alla scuola di portare avanti l'iniziativa, costringendola infine a rinunciare. La complessa logistica da mettere in campo per la sua realizzazione, che grava sui contributi volontari delle associazioni e sull'impegno del poco personale presente nelle scuole, rende impossibile concretizzare l'evento, complici la scarsa collaborazione degli uffici comunali e le resistenze da parte dei residenti.

Questi fattori hanno influito negativamente su una condizione di contesto già infelice in partenza, caratterizzata da elementi di criticità legati sia alla struttura della mobilità sia alla tipologia di tessuto in cui la scuola si inserisce. Via del Larione, infatti, oltre ad essere l'unico accesso per le residenze che vi si attestano, rappresenta una connessione importante tra Via di Ripoli e Via Fortini, entrambe a senso unico. Pertanto, la chiu-

sura seppur temporanea di una porzione di Via del Larione, costringe la viabilità locale ad un percorso molto più lungo e articolato. L'esperienza invita a riflettere su come l'iniziativa, pur interferendo in modo provvisorio ed eccezionale sulla mobilità per una buona causa, si sia scontrata con condizioni di contesto sfavorevoli, difficoltà burocratiche e gestionali e mancanza di un consenso diffuso, elementi che hanno impedito la creazione delle condizioni necessarie per la sua realizzazione.

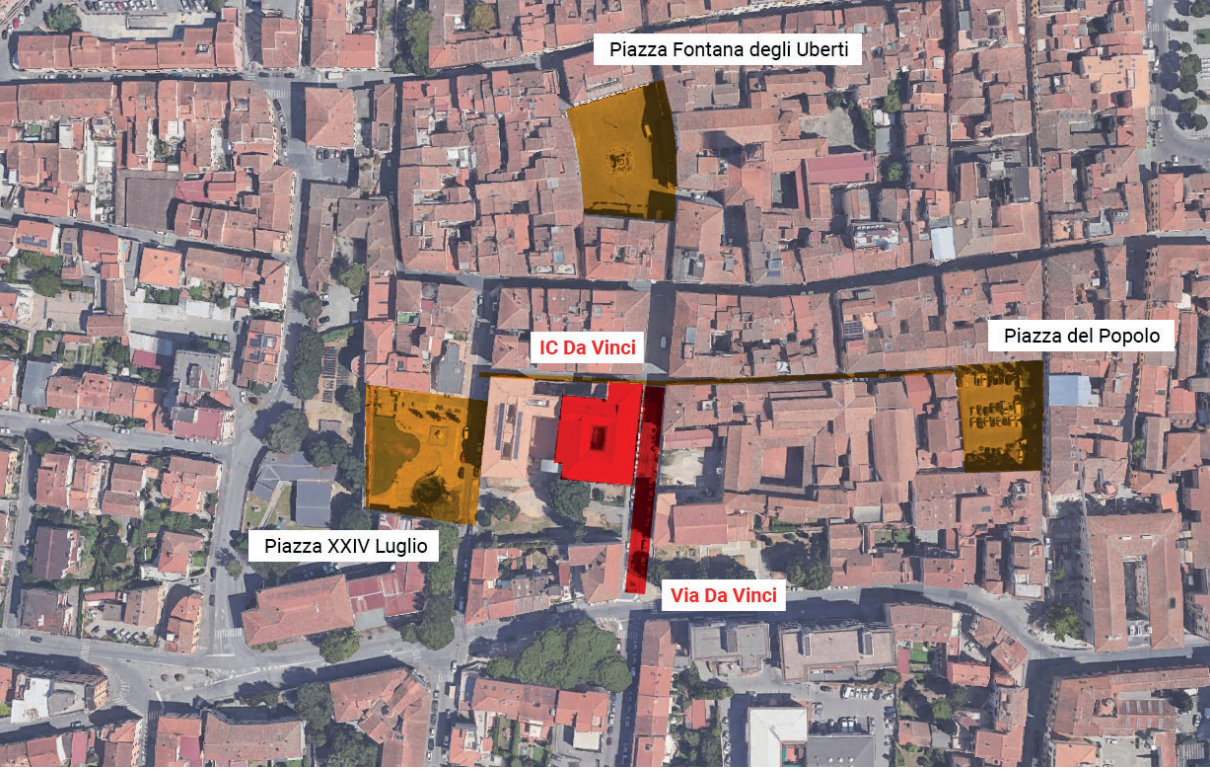
La scuola Leonardo da Vinci a Empoli: un'esperienza consolidata

Il terzo caso in esame è la Scuola Primaria Leonardo Da Vinci di Empoli[35], comune di 48mila abitanti, a 30 km a sud-ovest di Firenze. Il plesso viene selezionato in quanto lo spazio stradale che lo circonda rappresenta un raro caso di pedonalizzazione intermittente consolidata nel tempo, nel contesto metropolitano fiorentino. Il metodo di studio si basa sull'osservazione diretta dell'evento e sulla raccolta di informazioni tramite interviste ai soggetti coinvolti nel suo funzionamento, tra cui la responsabile dell'istituto. Vengono inoltre sottoposti ad un campione di genitori e insegnanti dei questionari di valutazione per il servizio di chiusura temporanea della strada, per indagare l'opinione legata agli aspetti di mobilità, allo spazio fisico e allo spazio relazionale.

La scuola, che ospita circa 200 alunni con un alto grado di multiculturalismo, si colloca nel tessuto storico della città, a pochi passi da Piazza Farinata degli Uberti, il cuore del nucleo medievale di Empoli, e occupa una posizione d'angolo tra Via Da Vinci e Via Dei Neri (fig. 35). Risulta che la scelta di chiudere la strada al traffico veicolare durante l'orario di uscita dei bambini abbia seguito un iter lineare e che non abbia incontrato particolari difficoltà, grazie anche alla collaborazione dei soggetti coinvolti, benché non sia stato possibile individuarne la data esatta di inizio. L'entrata in funzione di tale pratica, dunque, si perde nella memoria di addetti e genitori, ma di certo avveniva già nel 2016.

Il sistema di chiusura temporanea della strada al traffico veicolare prevede che, da più di dieci anni, ogni pomeriggio, a cavallo dell'orario di uscita dei bambini (dai 15 minuti precedenti ai 20 minuti successivi), venga vietato l'accesso a Via Dei Neri da Piazza XXIV Luglio, come testi-

35 Si segnala che Empoli fa parte delle città italiane, insieme a Milano, Treviso e Prato, che hanno ottenuto il marchio "Città amica dei bambini" da parte di Unicef. Il marchio rappresenta un riconoscimento significativo per le città che si impegnano a creare un ambiente inclusivo e rispettoso dei diritti dei bambini, seguendo un percorso di miglioramento continuo e partecipato.



35..
Inquadramento Istituto Da Vinci, Empoli.
Elaborazione propria

monia l'apposita segnaletica stradale posta all'inizio della via, con l'ausilio della Polizia Municipale che presidia l'accesso alla zona interdetta. Ciò consente l'uscita dei bambini in maggiore sicurezza, offrendo loro la possibilità di trovare i genitori, giunti a piedi, ad attenderli proprio davanti all'ingresso. Un aspetto interessante che deve essere sottolineato, a tal proposito, è che tale chiusura impedisce di fatto anche ad una piccola fetta di residenti di raggiungere in auto la propria abitazione, ma, a giudicare da quanto osservato e riferito dai vigili, questi sembrano convivere di buon grado con tale misura (fig. 36 - 39). All'uscita, come è stato possibile constatare, i bambini si riappropriano con estrema naturalezza della sede stradale, improvvisando giochi e attività con amici e compagni, mentre i genitori colgono l'occasione per socializzare a loro volta.

L'osservazione diretta dell'evento, tuttavia, fa emergere anche delle criticità legate alla chiusura della strada, come le automobili lasciate temporaneamente in sosta selvaggia dai genitori nelle vie circostanti, o la presenza di chi aggira il funzionamento di chiusura, sostando con l'automobile davanti all'edificio scolastico prima ancora che la strada venga chiusa. Un altro aspetto critico che si è reso evidente è che la dinamica di appropriazione dello spazio da parte di adulti e bambini all'uscita di

scuola è tanto vivace quanto breve, finendo per esaurirsi in pochi minuti, ancora prima che Via Da Vinci torni ad aprirsi al traffico. Ad un'attenta osservazione, tuttavia, si può notare come si tratti più di un "trasferimento" della dinamica, che non di un sua dissipazione, in quanto un rilevante numero di genitori e bambini si sposta nella vicina Piazza Farinata degli Uberti, dove l'ampio spazio pedonale, la fontana centrale, i portici perimetrali e il sagrato della chiesa, forniscono evidentemente un ambiente più stimolante per i bambini e le loro attività, le quali, infatti, continuano per circa un'ora prima di ritirarsi realmente.

Dall'analisi dei questionari, inoltre, emerge una soddisfazione da parte della quasi totalità degli intervistati rispetto alla chiusura della strada. In particolare, l'aspetto positivo che più di tutti colpisce e convince, è l'aumento della sicurezza per i bambini, intesa più nel suo aspetto fisico legato al passaggio delle auto, che non nel suo aspetto sociale. Allo stesso modo, però, le criticità ricorrenti che vengono messe in evidenza sono la mancanza di parcheggi nelle zone limitrofe e la presenza non continuativa della Polizia Municipale. Risulta, infatti, che la sola segnaletica verticale riportante la chiusura intermittente della strada non impedisca a genitori e residenti di violare impunemente il divieto. Nonostante l'ampio consenso, un altro aspetto emergente è che una buona fetta degli intervistati non auspicherebbe una pedonalizzazione definitiva, pur affermando di voler estendere la chiusura temporanea anche per l'entrata dei bambini a scuola. I commercianti coinvolti in Via Da Vinci, inoltre, associano questo meccanismo a un potenziale rischio per le vendite senza considerare che la presenza di pedoni potrebbe rendere più attrattive le loro attività e più visibili le loro vetrine. Il carattere intermittente del fenomeno, quindi, sembra essere fondamentale e rassicurante per le persone. Sugli aspetti di mobilità, si rileva che la maggior parte dei genitori vive a poca distanza dal plesso (meno di 10 minuti di cammino) e si sposta dunque a piedi, ma quelli che vengono da più lontano (fino a un massimo di 10 minuti in macchina) lamentano la mancanza di parcheggi nelle zone circostanti. Per quello che riguarda lo spazio fisico, nella maggior parte dei casi gli intervistati considerano l'ambiente ostile e poco accogliente, e suggeriscono l'inserimento di elementi verdi, di tipologie di rastrelliere più adeguate e di un arredo urbano che consenta una permanenza prolungata.

Volendo riassumere, a fronte di diversi aspetti positivi riconosciuti in maniera abbastanza omogenea anche dagli intervistati, come il notevole incremento di sicurezza e socialità, le criticità che caratterizzano il





36. 37. 38. 39.
Via Leonardo Da Vinci e chiusura temporanea di Via Dei Neri, Empoli.
Foto dell'autrice.


POLIZIA MUNICIPALE
POLIZIA MUNICIPALE



caso di Empoli si possono ricondurre principalmente a due categorie: quelle di natura organizzativa (assenza dei vigili, mancanza di parcheggio, elusione del servizio di chiusura, ecc.) e quelle relative al contesto in cui si colloca (maggiore attrattività della piazza vicina, scetticismo dei commercianti, mancanza di alcuni elementi caratterizzanti ed identificativi, ecc.). Quello di Empoli, dunque, rientra nella categoria di quei casi in cui la lunga sperimentazione della chiusura della strada ha messo in evidenza degli ottimi presupposti per il passaggio definitivo all'istituzione di una vera e propria Strada Scolastica opportunamente strutturata.

4.3.2 Caratteri significativi e strategie di implementazione

Per comprendere appieno l'impatto dell'introduzione della Strada Scolastica nei casi in esame, vengono presi in considerazione vari fattori quali: il livello di collaborazione tra enti istituzionali, la complessità burocratica e la relazione tra l'efficacia delle strade scolastiche e il grado di compattezza del tessuto urbano in cui si applicano. Questi aspetti permettono di mettere in luce i caratteri comuni e le divergenze tra le diverse sperimentazioni, evidenziando criticità e prospettive che possono supportare una più ampia e incisiva diffusione di questa misura.

Le esperienze descritte rappresentano un quadro emblematico degli scenari relativi all'introduzione delle strade scolastiche nel contesto metropolitano fiorentino, dalla proposta alla messa in pratica. Lo studio multiplo di caso condotto, analizza tre sperimentazioni in cui la riappropriazione dello spazio pubblico in prossimità delle scuole, si traduce nell'organizzazione di tre eventi di natura diversa: mentre per la Scuola Leonardo da Vinci si osserva una pratica strutturata nel suo funzionamento, per le scuole Padule e Puccini, si propongono eventi promozionali di mobilità sostenibile e di risignificazione della strada. In particolare, in quest'ultimo caso non si è riusciti a dare concretezza nemmeno ad un evento occasionale di chiusura di una strada al traffico veicolare per un'ora all'anno.

Queste differenze nei risultati possono essere attribuite, in parte, a un atteggiamento poco collaborativo da parte degli enti istituzionali e alla complessità dell'iter burocratico richiesto. Sebbene questo aspetto possa essere particolarmente rilevante a Firenze, dove la regolamentazione è più rigida rispetto a quella dei comuni limitrofi di Bagno a Ripoli ed Empoli, un'analisi più approfondita suggerisce che



40.
Osservazione dei tessuti nei tre casi studio mediante comparazione di foto aeree. Da sx a dx: scuola Leonardo da Vinci a Empoli, scuola Padule a Bagno a Ripoli, scuola Puccini a Firenze.
Elaborazione propria

l'efficacia delle strade scolastiche sia influenzata anche dal livello di compattezza del tessuto urbano. L'unica pratica consolidata è infatti quella sviluppata in un contesto compatto, che facilita l'accessibilità, incoraggia la mobilità attiva e consente di individuare facilmente percorsi alternativi. Nel tessuto compatto, inoltre, le limitazioni spaziali e le ridotte dimensioni della carreggiata costituiscono un deterrente naturale all'accesso veicolare privato. L'attrattività dell'auto si riduce in questi contesti a causa di un'infrastruttura stradale meno favorevole alla circolazione e alla sosta, in cui la prossimità della scuola e la congestione durante l'orario di uscita scoraggiano l'uso del mezzo privato. Questa configurazione comporta un'inferiore propensione ad accedere in auto, facilitando al contempo la mobilità pedonale e ciclabile, elementi centrali nella riqualificazione dello spazio stradale come luogo di socialità e inclusione.

Nei contesti a minore densità e di natura più rurale, invece, la diffusione dell'auto privata e la difficoltà di riorientare i tragitti quotidiani costituiscono fattori limitanti per l'efficacia degli interventi di chiusura stradale, ostacolando così le pratiche di mobilità attiva. Tali considerazioni suggeriscono che una valutazione preliminare del tessuto urbano debba costituire il criterio prioritario per identificare le scuole maggiormente idonee all'implementazione della Strada Scolastica (fig. 40).

L'applicazione delle strade scolastiche nel contesto italiano, nonostante costituiscono un avanzamento rispetto al modo di fruire le prossimità degli istituti, presenta alcune difficoltà che ne possono limitare la realizzazione e diffusione su larga scala. In primo luogo, la loro attuazione si basa spesso sulla buona volontà di associazioni, comitati di genitori o dirigenti scolastici particolarmente motivati, piuttosto che su un supporto istituzionale strutturato e coordinato. Questa dipendenza da iniziative

isolate può scontrarsi con la complessità dell'iter burocratico, soprattutto in città come Firenze, dove le normative risultano più articolate rispetto a quelle dei comuni limitrofi.

Inoltre, l'intermittenza delle chiusure stradali, riservata ai soli orari di ingresso e uscita, riduce il senso di continuità dell'intervento, lasciando i bambini come "ospiti" in uno spazio che non avvertono pienamente come proprio. Questo approccio quindi difficilmente si concilia con l'idea di scuola come Centro Civico, che prevede un utilizzo degli spazi scolastici anche al di fuori dell'orario tradizionale.

Infine, la natura temporanea delle chiusure fatica a trasmettere un segnale duraturo di trasformazione urbana orientata alla mobilità sostenibile, e offre un contributo parziale alla creazione di uno spazio comunitario e relazionale. Il carattere episodico di questi interventi limita l'uso della strada come estensione dell'ambiente didattico, riducendo le possibilità di integrazione tra attività scolastica e vita cittadina, e rendendo più complesso sviluppare una "città educante" in cui l'ambiente urbano stesso diventi parte integrante del processo educativo.

Nonostante le criticità evidenziate, le strade scolastiche rappresentano una pratica importante in un percorso di transizione verso modelli di mobilità più sostenibili e inclusivi. Per consolidare e ampliare l'efficacia di questa misura, sarebbe opportuno prevedere il coinvolgimento di figure dedicate alla programmazione degli spostamenti casa-scuola all'interno delle comunità scolastiche, in modo da sviluppare soluzioni personalizzate per ciascun contesto. Inoltre, un'analisi preliminare del tessuto urbano dovrebbe diventare un criterio chiave per individuare le aree più adatte all'implementazione delle strade scolastiche, privilegiando i contesti urbani più compatti, dove la mobilità attiva è facilitata e l'uso dell'automobile può essere ridotto con maggiore efficacia.

Guardando al futuro, l'integrazione delle strade scolastiche in una visione più strutturata e continua di mobilità urbana potrebbe incoraggiare un cambio culturale che favorisca una città più inclusiva e attenta alle esigenze dei cittadini di tutte le età. Potenziando queste iniziative e rendendole parte di un progetto di rigenerazione urbana a lungo termine, le strade scolastiche non solo contribuirebbero a creare spazi urbani più sicuri e vivibili, ma potrebbero anche diventare strumenti per promuovere una "città educante" in cui la scuola funge da catalizzatore di connessioni sociali e di un apprendimento diffuso nel tessuto cittadino.

4.4 Le piazze scolastiche: progetti di nuovo spazio pubblico per il quartiere

Di ben altra rilevanza per la relazione tra scuola e città, per la struttura urbana dei quartieri e per la vita dei bambini nella città, è invece la presenza di quelle che alcuni autori identificano con il termine 'piazze scolastiche' (Pileri et al., 2022). Questo concetto fa riferimento a veri e propri spazi pubblici pedonali in prossimità degli edifici scolastici.

La Piazza Scolastica supera il timido concetto di pedonalizzazione temporanea proprio della Strada Scolastica, andando a configurarsi come spazio di soglia allargato che allontana il confine scolastico dal "portone", per andare a creare un buffer di raccordo con lo spazio pubblico della città. Questo è particolarmente vero quando si tratta di spazi antistanti alla scuola, in caso contrario, non si parla tanto di soglia urbana, quanto di uno spazio protetto più assimilabile a un cortile dedicato che allo spazio pubblico, poiché intercetta in modo molto limitato i flussi della vita cittadina. Infatti, una caratteristica preferenziale che massimizza l'efficacia delle piazze scolastiche rispetto alla loro collocazione spaziale è che insistano su luoghi 'di passaggio' così da favorire l'interazione e la relazione con il quartiere.

Una recente pubblicazione (ibidem) ha messo al centro proprio questo tipo di luoghi, le loro caratteristiche, gli interventi possibili e necessari per aumentarne il numero e migliorare quelle che esistono già. Gli autori definiscono la Piazza Scolastica, al di là delle contingenze storiche, architettoniche, culturali, come:

> *Ogni spazio pubblico davanti a una scuola, indipendentemente dal fatto che la toponomastica la chiami così [...]. Da un punto di vista spaziale, non è necessario che (la piazza scolastica) abbia una particolare forma o un'estensione minima: può coincidere con il marciapiede che sta appena fuori dall'ingresso della scuola, oppure con la sezione stradale di cui si modificano condizioni d'uso e materiali, oppure ancora con lo spazio attualmente occupato da un parcheggio o da un giardino attrezzato. Non esiste uno standard di piazza scolastica ma piuttosto, la piazza scolastica è una reinterpretazione di quel che c'è davanti alle scuole, all'insegna di un movimento culturale di riconoscimento dell'alto ruolo pubblico che può svolgere per ciascuna scuola in particolare e per le città in generale (Pileri et al. 2022, p.14-15).*

In continuità con la definizione data dagli studiosi Paolo Pileri, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, identifico questi luoghi come gli spazi di prossimità degli istituti scolastici che rispondono in via prioritaria a alcuni requisiti specifici. A differenza delle chiusure temporanee, le piazze scolastiche:

1 Sono aree permanentemente pedonalizzate, dotate di elementi fisici che impediscono l'accesso veicolare, garantendo così un ambiente sicuro per gli studenti e per la comunità.

2 Si caratterizzano per essere aperte e accessibili a tutti, in maniera analoga ai giardini pubblici, promuovendo inclusività e partecipazione.

3 Indipendentemente dal fatto che siano state oggetto di interventi di natura temporanea (urbanistica tattica) o permanente, in generale, sono aree dotate di attrezzature e arredi, come panchine, tavoli e giochi, che ne incoraggiano l'uso quotidiano conferendo allo spazio i caratteri di vivacità e dinamismo propri di una piazza.

L'importanza di creare e valorizzare questi spazi di fronte agli istituti scolastici ha delle ricadute dirette sulla qualità dell'esperienza urbana dei bambini e della comunità che gravita intorno alle scuole ma anche sulla vita del quartiere. In primo luogo, le piazze scolastiche incrementano la possibilità per i bambini di movimento e gioco libero nello spazio pubblico in sicurezza, grazie alla separazione fisica dal traffico veicolare (Torres, 2020). Inoltre, questi ambienti funzionano da catalizzatori per l'attivazione di dinamiche sociali e relazionali, poiché facilitano l'interazione tra i bambini, ma anche tra famiglie e comunità scolastica, contribuendo alla coesione sociale. A questo proposito un recente studio delle ricercatrici Dafni Riga e Federica Bianchi (Riga & Bianchi, 2024) mostra come la capacità dei bambini di sviluppare una relazione affettiva positiva con i loro luoghi di vita sia direttamente proporzionale alla loro capacità di sviluppare in quei luoghi relazioni sociali significative con i loro pari. In questo senso le piazze scolastiche, grazie anche alla parziale autonomia di movimento garantita dalla conformazione dello spazio urbano, forniscono una risposta importante per la costruzione di un sentimento di appartenenza dei più piccoli. Infine, la presenza di spazi aperti pedonali in prossimità degli ingressi scolastici abilita e stimola stili di mobilità attiva che migliorano la salute dei bambini, il loro rapporto con la città, le loro capacità spaziali e la loro autonomia (Bianchi et al., 2023).

Naturalmente è importante, perché questo si realizzi in modo compiuto, che vengano messe in atto operazioni di ripensamento sistemico della mobilità, con una attenzione particolare ai percorsi sicuri casa-scuola, articolando una rete di mobilità dolce che intreccia e collega le piazze scolastiche con il quartiere.

In alcuni casi, le scuole dispongono già di una piazza pubblica antistante l'ingresso principale, dove gli spazi pedonali sono stati integrati nella pianificazione urbana per promuovere un ambiente sicuro e accessibile. Questa condizione si può trovare più facilmente nei centri storici italiani in conseguenza dei cospicui interventi di pedonalizzazione degli ultimi decenni che hanno cambiato il volto di molte piazze, colonizzate dalla presenza massiva di automobili dagli anni '60 in poi. A questo proposito citiamo l'esempio emblematico di piazza SS. Annunziata a Firenze, sulla quale si affacciano 3 asili nido e due scuole materne, resa pedonale a partire dal 2009 come parte di un più ampio progetto di limitazione del traffico veicolare nel centro storico della città.

Tuttavia, recenti studi hanno dimostrato che la maggior parte delle scuole nelle grandi città italiane non dispone di adeguati spazi pubblici di prossimità (ibidem). Infatti, in generale, sia nei tessuti urbani consolidati sia in quelli sviluppati tra l'Ottocento e il Novecento, le scuole tendono a non avere aree pedonali di fronte agli accessi degli edifici e anche le strutture scolastiche costruite più recentemente, spesso mancano di spazi di prossimità dedicati esclusivamente all'uso pedonale.

Per introdurre e incentivare la creazione di nuove piazze scolastiche in prossimità delle scuole che ne sono al momento sprovviste, si osserva nel panorama europeo l'adozione di due strategie prevalenti, la cui applicabilità dipende e si relaziona strettamente con la configurazione sia degli istituti che della struttura urbana esistente. La prima, di più semplice realizzazione, consiste nel riprogettare gli spazi di prossimità esistenti, laddove siano già disponibili e abbiano una conformazione che non intercetti la carreggiata stradale in modo diretto. Si tratta di spazi prospicienti l'ingresso della scuola, probabilmente pensati come filtro tra l'edificio e la strada, spesso adibiti a parcheggio e più facilmente assimilabili, per uso e disegno, a uno slargo stradale che a un'estensione della scuola nello spazio pubblico.

La seconda strategia, decisamente più complessa ma anche più incisiva da un punto di vista qualitativo e sistemico, prevede l'annessione di spazi attualmente destinati alla circolazione veicolare, con l'obiettivo

di trasformarli in aree pedonali direttamente relazionate con gli istituti scolastici. Per realizzare questa seconda strategia è stata recentemente impiegata con successo in diverse città europee, quella che viene definita urbanistica tattica. Questo approccio, che ha riscosso negli ultimi decenni grande successo e che sembra poter costituire una risposta efficace alla questione sollevata, implica l'utilizzo di interventi temporanei e flessibili per testare nuove configurazioni urbane, consentendo ai pianificatori di valutare l'impatto delle modifiche prima di implementare soluzioni permanenti.

4.4.1 I principali programmi internazionali: Parigi, Barcellona, Lione

A livello internazionale le iniziative che hanno messo in atto trasformazioni importanti, sia per numerosità che per rilevanza, nella configurazione urbana degli spazi di prossimità delle scuole portando alla creazione di piazze scolastiche, riguardano in particolare le città di Parigi e Barcellona e, in misura minore ma comunque significativa, la città di Lione.

Rues aux escoles a Parigi

Nello specifico il programma *Rues aux Écoles* di Parigi è un'iniziativa promossa dal Comune di Parigi a partire dal 2020 per migliorare la sicurezza e la qualità degli spazi pubblici attorno alle scuole, in linea con gli obiettivi della città per una mobilità sostenibile e una riduzione dell'inquinamento. Il programma prevede la realizzazione di 400 *rues aux escoles* entro il 2026, e finora ha coinvolto principalmente scuole dell'infanzia e primarie con l'obiettivo di espandere ulteriormente le trasformazioni.

Circa un quarto degli interventi già realizzati riguarda la pedonalizzazione completa di tratti stradali, trasformati in *rues aménagées et végétalisées*: questi spazi sono arricchiti da vegetazione urbana, alberi e arbusti, che migliorano non solo la sicurezza ma anche la qualità estetica e ambientale dell'area. A questi seguono una serie di operazioni di pedonalizzazione parziale, classificati come *rues apaisées*, che prevedono la riduzione delle carreggiate per il traffico veicolare, e l'inserimento di elementi naturali. Il Comune di Parigi monitora le realizzazioni attraverso valutazioni periodiche dell'uso dello spazio pubblico, in termini

di riduzione del traffico, percezione della sicurezza, uso e fruizione da parte di bambini e famiglie. I dati mostrano che il 70% delle scuole osservate vede la completa pedonalizzazione con una riduzione del 30% delle emissioni diCO2 e un conseguente miglioramento sulla qualità dell'aria[36].

Tuttavia, parallelamente a questo monitoraggio ufficiale, il collettivo *La Rue est à Nous (LREAN)* in collaborazione con l'associazione *Respire*, ha pubblicato un rapporto, l'*Observatoire des rues aux ecoles*[37] del 2023, che evidenzia alcune discrepanze rispetto agli obiettivi del Comune segnalando che una parte delle strade già pedonali, circa 50, era stata inclusa erroneamente nel conteggio complessivo ufficiale, e che il ritmo delle trasformazioni rimane insufficiente rispetto agli obiettivi dichiarati. In particolare, secondo il conteggio di *LREAN*, dal 2020 sono state trattate 153 strade, corrispondenti a una media di 38 all'anno e, con questo ritmo, si prevede di raggiungere 228 interventi entro il 2026, un numero significativamente inferiore rispetto all'obiettivo di 400 strade. Inoltre nel 2023, solo 21 nuove strade sono state chiuse o migliorate, e queste si concentrano principalmente in 11 distretti su 20, evidenziando una distribuzione disomogenea degli interventi. Infine, solo il 15% delle scuole considerate tra le più inquinate ha beneficiato della pedonalizzazione[38].

Questi risultati evidenziano la necessità di accelerare il ritmo degli interventi e garantire una maggiore equità nella distribuzione delle risorse. È essenziale che il programma si espanda a tutti i distretti per massimizzare i benefici e raggiungere gli obiettivi prefissati, soprattutto nelle aree più vulnerabili.

Protegim Les Escoles a Barcellona

All'esperienza di Parigi si affianca, grossomodo negli stessi anni, quella promossa dal Comune di Barcellona con il programma *Protegim Les Escoles* con l'obiettivo di migliorare la sicurezza e la qualità degli spazi urbani

36 https://www.paris.fr/pages/57-nouvelles-rues-aux-ecoles-dans-paris-8197 (ultimo accesso giugno 2024)
https://territoire-environnement-sante.fr/actualites/les-rues-aux-ecoles-font-baisser-la-pollution-lair-jusqua-30-en-moyenne (ultimo accesso giugno 2024)
https://www.cerema.fr/fr/projets/rues-aux-enfants-chemins-ecoles-pacifier-abords-ecoles (ultimo accesso giugno 2024)

37 https://respire-asso.org/publication-de-lobservatoire-des-rues-aux-ecoles-2023-du-collectif-la-rue-est-a-nous/ (ultimo accesso giugno 2024)

38 https://larueestanous.fr/blog/2024/03/09/observatoire-des-rues-aux-ecoles-ou-en-est-on/ (ultimo accesso giugno 2024)

attorno agli istituti scolastici della città. L'iniziativa, lanciata nel 2020, si concentra sulla riduzione del traffico e sulla creazione di aree verdi e spazi pubblici più sicuri e accessibili, destinati principalmente ai bambini e alle loro famiglie. Oltre agli aspetti legati alla mobilità, il programma punta ad attuare misure specifiche per ridurre le emissioni di CO2 nelle vicinanze degli istituti scolastici. Entro il 2023, più di 200 scuole hanno beneficiato dell'iniziativa (una scuola su 3), coinvolgendo circa 86.000 studenti[39]. Secondo il report di valutazione delle trasformazioni fino al 2021 redatto dal Comune (Honey et al., 2023), il programma ha portato a riduzioni significative del traffico in ragione delle chiusure totali alle auto di ampi tratti stradali, a un conseguente incremento della sicurezza pedonale, e al miglioramento della qualità dell'aria. Dalle valutazioni ex-post delle realizzazioni si rileva un uso triplicato dello spazio pubblico, l'aumento del gioco libero all'aperto e una maggiore partecipazione delle famiglie. Alcuni degli effetti più evidenti si sono verificati in scuole come Escola Lavínia e Institut Escola Arts.

Interessante notare che il Comune di Barcellona ha utilizzato una rigorosa metodologia per valutare l'efficacia degli interventi realizzati basata su osservazioni pre e post-intervento in otto scuole selezionate, confrontate con istituti che non hanno subito trasformazioni. La metodologia ha incluso il monitoraggio di cinque dimensioni principali: 1. l'uso dello spazio pubblico, 2. il flusso pedonale, 3. la presenza del gioco all'aperto, 4. il traffico veicolare e 5. la qualità dell'aria (con particolare attenzione alle concentrazioni di CO2). Le osservazioni in loco sono state effettuate durante orari non scolastici per evitare picchi di utilizzo causati dalle entrate e uscite degli studenti. In ogni sito è stato delimitato un poligono di osservazione, all'interno del quale sono stati raccolti dati sull'uso degli spazi (numero di persone presenti per età e genere) e sul flusso pedonale. Per misurare il traffico e l'inquinamento, sono stati utilizzati tubi di diffusione passiva per registrare i livelli di CO2 e sono stati conteggiati i veicoli in transito nelle aree oggetto di studio. La valutazione dell'efficacia della riduzione del traffico è stata svolta con un approccio comparativo, confrontando gli effetti nei contesti con chiusura totale, con una diminuzione del 90% dei veicoli, e quelli con chiusura parziale, con circa il 35% di auto in meno; come intuibile queste ultime hanno avuto impatti meno significativi ma comunque rilevanti (ibidem). Inoltre, l'uso del metodo di osservazione diretta, combinato

39 https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/ca/que-fem-i-per-que/urbanisme-per-als-barris/protegim-escoles (ultimo accesso giugno 2024)

con questionari somministrati alle famiglie e al personale scolastico, ha permesso di raccogliere dati qualitativi, confermando un generale miglioramento delle condizioni ambientali, in termini di sicurezza, percezione e benessere psicofisico della comunità scolastica.

Rues des Enfants a Lione

Infine, il programma *Rue des Enfants* promosso dalla Città di Lione, contesto diverso dagli altri due per scala di intervento ma comunque rilevante per le sue realizzazioni, mira a rendere le aree intorno alle scuole più sicure, sostenibili e vivibili. L'iniziativa si inserisce nella cornice più ampia che vede la città impegnata in una *Lyon des Enfants*[40], progetto finalizzato alla realizzazione di una città capace di adattarsi alle esigenze dei bambini, promuovendone lo sviluppo attraverso istruzione, cultura, sport, accesso ai diritti e un legame stretto con la natura e la salute.

Lanciato nel 2020, il programma *Rue des Enfants* ha l'obiettivo di trasformare gli spazi urbani in prossimità di 80 scuole entro il 2026, migliorando la sicurezza stradale e riducendo l'inquinamento. Dal suo inizio, oltre 60 istituti hanno già beneficiato di queste trasformazioni, che includono la pedonalizzazione completa di 22 aree scolastiche, la trasformazione di altre strade in "zone condivise" con limiti di velocità ridotti a 20 km/h, l'introduzione di aree verdi e l'installazione di elementi di moderazione del traffico con segnaletica dedicata[41]. Lione ha anche adottato dal 2022 un limite di velocità di 30 km/h in tutta la città, e le valutazioni recenti mostrano una riduzione del 35% degli incidenti urbani grazie a queste misure. Il programma ha anche portato a trasformazioni più complesse, come nel caso del distretto di Danton, dove la pedonalizzazione di una strada scolastica è stata estesa alla piazza principale, creando un ampio spazio condiviso e verde, che favorisce la mobilità attiva e l'interazione[42].

In generale il programma, non solo promuove una mobilità più sicura, ma anche una sensibilizzazione verso uno stile di vita sostenibile, incoraggiando comportamenti che riducono l'uso delle auto e migliorano la

40 https://www.lyon.fr/le-lyon-des-enfants

41 https://www.lyon.fr/mobilites/la-ville-apaisee/rue-des-enfants (ultimo accesso giugno 2024)
https://met.grandlyon.com/des-rues-pietonnes-autour-des-ecoles-lyonnaises/# (ultimo accesso giugno 2024)

42 https://met.grandlyon.com/lyon-3-un-super-ilot-autour-de-la-place-danton-pour-plus-de-confort-de-vie/ (ultimo accesso giugno 2024)

qualità della vita urbana. Oltre 15.000 alunni sono stati coinvolti e hanno partecipato attivamente alla progettazione degli spazi, collaborando con artisti locali per decorare le nuove aree pedonali, rendendole più accoglienti e piacevoli non solo per la comunità scolastica ma anche per i residenti del quartiere [43].

4.4.2 I principali programmi nazionali: Milano, Torino, Bologna

A livello nazionale tra le iniziative che si sono distinte per mettere in pratica progetti trasformativi degli spazi di prossimità delle scuole, spiccano tre programmi avviati a Milano, Bologna e Torino a partire dal 2018. Queste città, tra le prime sette in Italia per numero di abitanti e tutte situate nella Pianura Padana, hanno una superficie comparabile, compresa tra 130 e 180 km², e una storia urbana recente caratterizzata da una forte centralità industriale seguita da un marcato processo di terziarizzazione a partire dagli anni '70 del Novecento. Inoltre, si distinguono a livello nazionale per l'adozione di politiche urbane innovative, grazie alla partecipazione a iniziative come Urban Innovative Action e l'adozione di regolamenti avanzati per la gestione dei beni comuni (Barresi, 2017). In totale sono 32 i casi di piazze scolastiche realizzati o in via di realizzazione tra il 2018 e il 2024, di cui 14 a Milano, 12 a Bologna e 6 a Torino

Piazze Aperte per ogni scuola a Milano[44]

Il primo programma a cui si fa riferimento vede il comune di Milano intraprendere, a partire dal 2018, una serie di interventi di pedonalizzazione che hanno interessato zone di prossimità scolastiche. Tali interventi sono stati realizzati nel contesto della serie di programmi denominati "Piazze Aperte". Il programma è realizzato in collaborazione con l'Agenzia Mobilità Ambiente Territorio (AMAT), Bloomberg Associates, NACTO/Global Designing Cities Initiative, e si inserisce all'interno di una strategia più ampia di rigenerazione urbana e mobilità sostenibile prevista dal Piano di Governo del Territorio Milano 2030 e dal Piano Urbano della Mobilità Sostenibile (Alberti & Radicchi, 2022; Cariello et al. 2021; Ammendola, 2023).

43 https://urban-mobility-observatory.transport.ec.europa.eu/news-events/news/lyons-school-street-programme-triggers-inclusive-public-spaces-2024-05-10.en

44 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Demetrio Scopelliti, Dirigente Area Sviluppo del Territorio e Urbanistica, AMAT, realizzata nel giugno 2024.

Questo programma ha visto varie fasi, l'ultima delle quali, avviata nel 2022, specificamente focalizzata sugli spazi urbani con interesse scolastico, ma ancora agli inizi della sua realizzazione. Il programma invita scuole, associazioni, comitati di genitori, enti no profit e altri soggetti della comunità a proporre progetti per migliorare le aree intorno alle scuole, rendendole zone pedonali o spazi pubblici più vivibili. Nel frattempo, nel corso del 2022-2023, AMAT ha sviluppato e realizzato due progetti pilota, posti in particolare in via Muzio e in via Scrosati, i quali si vanno ad aggiungere ai 10 interventi di Piazze Aperte che avevano coinvolto anche istituti scolastici (AMAT, 2022).

Parallelamente viene aperto l'avviso pubblico "Piazze Aperte per ogni scuola" e vengono avviati altri due cantieri pilota in Via Sacchini e Via Beroldo (ibidem). Le proposte, raccolte tramite un avviso pubblico, una volta selezionate vengono sviluppate attraverso un approccio di urbanistica tattica, con la possibilità di una trasformazione permanente se la sperimentazione risulta positiva. A maggio 2023 il numero complessivo delle proposte raccolte è pari a 87. Durante i primi 6 anni di attività questo programma è intervenuto su circa 47 luoghi urbani, dei quali 14 interessano direttamente spazi scolastici, di cui 4 sono stati realizzati all'interno di "Piazze Aperte per ogni scuola", mentre ulteriori 10 risultano programmati per la trasformazione entro la fine del 2024 (Comune di Milano, 2024) (fig. 41 - 47).

Gli interventi realizzati presentano estensione variabile, a seconda delle specifiche circostanze urbane, ma condividono un'unica metodologia di realizzazione. L'azione principale consiste nella pedonalizzazione di porzioni di carreggiata o spazi asfaltati attraverso una marcata colorazione geometrica, che diventa il segno distintivo e immediatamente riconoscibile dell'intervento. Nella maggioranza dei casi questa trasformazione è accompagnato dall'inserimento di panchine, in alcuni casi sono presenti elementi aggiuntivi come tavoli da ping-pong e piante in vaso. I tavoli da ping-pong rappresentano l'unico arredo ludico presente: nonostante l'esplicita vocazione scolastica, questi nuovi spazi pedonali non vengono dotati in nessun caso di arredi ludici o altri elementi dedicati al gioco o pensati specificatamente per i bambini o gli adolescenti. Più che vere e proprie piazze scolastiche capaci di incentivare socialità, gioco e appropriazione collettiva, molti di questi interventi appaiono come spazi essenziali di resistenza urbana: soglie di protezione e sopravvivenza per comunità scolastiche altrimenti soffocate, compresse e costantemente esposte al traffico veicolare.





41. 42.
Intervento di pedonalizzazione di Piazza Spoleto Venini a Milano. Prima e dopo.
© Comune di Milano

43.
Schema della proposta di pedonalizzazione di Piazza Spoleto Venini a Milano. Prima e dopo. © AMAT





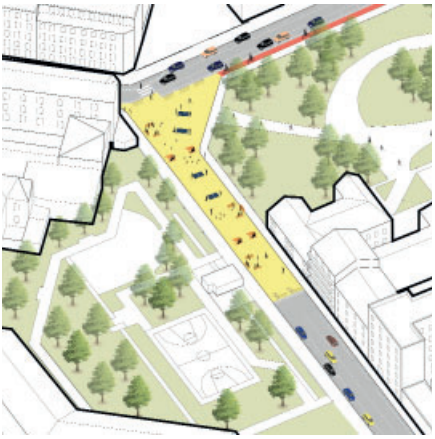




44. 45.
Intervento di pedonalizzazione di Via Toce a Milano.
Prima e dopo.
44/ © Comune di Milano
45/ © AMAT

46.
Schema della proposta di pedonalizzazione di Piazza Toce a Milano. Prima e dopo. © AMAT





47.
Intervento di pedonalizzazione
di via Val Lagarina a Milano. © Comune di Milano





Torino Mobility Lab a Torino[45]

Il secondo programma che presento è promosso dalla città di Torino che partecipa con il progetto Torino Mobility Lab, al Programma sperimentale nazionale di mobilità sostenibile casa-scuola e casa-lavoro del Ministero dell'Ambiente, con bando emanato nel 2016, finanziato nel 2017, con completamento delle azioni previste entro dicembre 2023[46]. Il Ministero fornisce alle città la possibilità di co-finanziare questo progetto, a fronte di un investimento di circa 1 mln di euro per la sua realizzazione[47]. L'amministrazione comunale si è avvalsa di consulenti del Politecnico di Milano e del Politecnico di Torino su mandato congiunto dell'Assessorato alla viabilità, Trasporti e Infrastrutture e dell'Assessorato Istruzione ed Edilizia Scolastica.

Il programma raccoglie un insieme complesso di linee d'intervento per la riorganizzazione del quartiere storico di San Salvario[48], con particolare riferimento alla zona compresa tra corso Vittorio, via Nizza, corso Bramante e corso Massimo D'Azeglio, attraverso numerose azioni diffuse e localizzate che interessano gli spazi pubblici in prossimità dei servizi di interesse collettivo e in particolare degli istituti scolastici presenti. Il quartiere, a differenza di altre zone del centro storico, nonostante l'elevata densità abitativa, di funzioni e di flussi non era mai stato interessato finora da interventi di promozione della mobilità sostenibile e di pedonalizzazione (Salizzoni, 2021). L'obiettivo generale del programma è quello di facilitare gli spostamenti sistematici a piedi e in bicicletta come valide alternative all'utilizzo dell'automobile e attraverso numerosi interventi, sia materiali che immateriali, innescare un cambio strutturale delle abitudini quotidiane dei cittadini. Nello specifico è stata prevista l'elaborazione di uno strumento di pianificazione integrata della mobilità e dello spazio pubblico a scala di quartiere, predisposto in collaborazione con asso-

45 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Paola Savoldi, PoliMi, realizzata nel settembre 2024

46 http://geoportale.comune.torino.it/web/sites/default/files/mediafiles/4.11.quaderno_8_pums_-_report_linea_1_metro.pdf

47 Da un'intervista del 2021 all'assessora alla viabilità della Città di Torino Maria Lapietra disponibile su https://www.spreaker.com/user/urbanlabto/che-cosa-e-torino-mobility-lab (ultimo accesso maggio 2024)

48 San Salvario è un quartiere appartenente alla Circoscrizione 8 della città di Torino, situato a sud-est del centro storico e caratterizzato da una forte componente multietnica e dalla presenza di numerose attività associative, artigianali e culturali che lo rendono una "città nella città".



48.
Intervento di pedonalizzazione in via Marconi.
© Agenzia San Salvario

ciazioni autonome del territorio[49] attraverso il quale gli abitanti potessero ricorrere in maniera più agevole all'utilizzo della mobilità dolce con particolare riferimento ai percorsi casa-scuola (Renzoni et. al., 2021).

Particolarmente riuscito l'intervento di pedonalizzazione di Via Principe di Tommaso, in prossimità della scuola d'infanzia Bay già sperimentato durante la settimana della mobilità sostenibile del 2019, che ha riscontrato l'alto gradimento di bambini e famiglie del quartiere senza particolari ripercussioni sulla viabilità. La sperimentazione si pone in continuità con la vicina pedonalizzazione di Via Cesare Lombroso su cui insiste la sede storica dell'associazione Asai, molto attiva nel quartiere torinese, per la quale l'intervento rappresenta la possibilità di uno sfogo su uno spazio esterno alla struttura. La proposta è il risultato di un'indagine finalizzata alla rilevazione dei bisogni della cittadinanza tramite questionari e interviste, sopralluoghi mirati, la realizzazione di workshop di co-progettazione, attività divulgativa di informazione e valutazione finale degli impatti.

Un esito differente ha invece caratterizzato l'intervento previsto in Corso Marconi, inizialmente concepito secondo il medesimo approccio di urbanistica tattica ma mai realizzato a causa del parere negativo espresso dalla Soprintendenza. In questo caso, la soluzione temporanea e speri-

49 In particolare gli interventi sperimentali sono stati eseguiti con la collaborazione di Agenzia per lo Sviluppo locale di San Salvario, Laqup, Solco Onlus, Torino Urban Lab.

mentale è stata abbandonata in favore di un intervento definitivo che ha interessato esclusivamente la pedonalizzazione del viale centrale. Tuttavia, il controviale prospiciente l'edificio scolastico, ovvero lo spazio più direttamente connesso all'accessibilità quotidiana della scuola, non è mai stato pedonalizzato. Ne deriva una trasformazione solo parziale, che pur migliorando la qualità complessiva dell'asse urbano non incide in maniera sostanziale sulla relazione immediata tra scuola e spazio pubblico di prossimità. Questo caso evidenzia come vincoli istituzionali e tutela formale possano ridimensionare il potenziale trasformativo delle sperimentazioni, producendo interventi che, sebbene significativi sul piano urbano, rischiano di perdere incisività rispetto agli obiettivi specifici di sicurezza, autonomia e riappropriazione dello spazio da parte della comunità scolastica (fig. 48).

Cantiere Spazio a Bologna[50]

Il terzo programma a cui si fa riferimento interessa la città di Bologna. Il Comune di Bologna, durante l'emergenza sanitaria del 2020, redige il Piano per la Pedonalità Emergenziale (PPE[51]), con l'obiettivo specifico di individuare modalità operative in grado di rispondere in modo immediato alle temporanee esigenze di mobilità e distanziamento sociale imposte dalla pandemia di Covid-19. Il piano è anche l'occasione per mettere in atto una visione di più lungo periodo che mira al potenziamento graduale della fruibilità pedonale di tutta la città. Prevede una serie di interventi di pedonalizzazione, alcuni sperimentali altri in fase definitiva, volti a migliorare la sicurezza dei pedoni e a favorire modalità di spostamento attive, nell'ottica di rafforzare un modello policentrico e sostenibile di città. Le pedonalizzazioni sono immaginate in contesti e con caratteristiche specifiche, alcune a carattere continuativo, altre limitate ad alcuni orari , in relazione alle esigenze locali e alla compresenza di differenti usi urbani.

In particolare, il piano si concentra sulla promozione di spazi pubblici sicuri e sul miglioramento della sicurezza stradale attraverso interventi di pedonalizzazione di aree critiche con particolare attenzione agli spazi in prossimità delle scuole. In questa cornice nasce il progetto "R-inno-

50 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Roberto Corbia, FIU, realizzata nel giugno 2024

51 Contemporaneamente, è stato approvato anche il Piano per la Ciclabilità Emergenziale (PCE) per rispondere alla necessità di utilizzare la bicicletta come mezzo alternativo al trasporto pubblico.



49.
La pima piazza scolastica di Bologna. Intervento di pedonalizzazione di Via Procaccini.
© Margherita Caprilli - 1Cinquantesimo per Fondazione IU Rusconi Ghigi

vare la città/ Osservatorio sull'emergenza Coronavirus" promosso dalla Fondazione Innovazione Urbana[52] (FIU), nato per analizzare e rispondere agli effetti socioeconomici della crisi pandemica nel contesto bolognese. L'iniziativa si articola in tre assi principali: 1. Documentazione (creazione di un archivio digitale e dialoghi pubblici), 2. Indagine (analisi multidisciplinari sull'impatto della pandemia), 3. Cantieri (percorsi di sperimentazione per soluzioni di trasformazione temporanee). Nella sezione Cantieri si inserisce il programma "Cantiere Spazio a Bologna[53]" che promuove iniziative di varia natura per lo spazio pubblico di prossimità con un'attenzione particolare alla tutela delle comunità scolastiche e alla creazione di aree sicure per la socialità in prossimità delle scuole.

Il primo e più emblematico di questi interventi è quello di Via Procaccini (fig. 49 - 55), che rappresenta la prima Piazza Scolastica tattica realizzata a Bologna, inaugurata nella primavera del 2022 in prossimità della scuola secondaria di primo grado Testoni-Fioravanti, nel quartiere Navile.

52 La FIU è una fondazione del Comune e dell'Università di Bologna, nata nel 2018 sull'eredità dell'Urban Center di Bologna impegnata in progetti di innovazione urbana. Nello specifico svolge un'attività di osservazione e monitoraggio degli interventi attraverso la raccolta e elaborazione dati qualitativi e quantitativi utili a dare una misura dell'impatto delle sperimentazioni e orientare le trasformazioni in vista di una configurazione permanente.

53 https://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/spazioabologna







50. 51. 52. 53. 54. 55.
La pima piazza scolastica di Bologna. Intervento di pedonalizzazione di Via Procaccini.
© Margherita Caprilli - 1Cinquantesimo per Fondazione IU Rusconi Ghigi



Margherita Caprilli



Margherita Caprilli


Margherita Caprilli

Qui ritroviamo i caratteri tipici dell'urbanistica tattica già osservati nelle sperimentazioni milanesi: temporaneità, rapidità di esecuzione, costi contenuti, utilizzo di verniciature cromatiche, segnaletica, arredi mobili e una logica sperimentale orientata a testare nuovi usi dello spazio pubblico prima di eventuali consolidamenti permanenti. L'intervento interessa circa 300 mq di suolo stradale, trasformato da slargo veicolare a spazio pedonale protetto attraverso una riconfigurazione fisica immediatamente riconoscibile. Come nelle esperienze di Milano, anche qui la colorazione geometrica della superficie e l'inserimento di elementi modulari assumono una funzione non soltanto tecnica ma simbolica, rendendo visibile il cambiamento d'uso dello spazio. Tuttavia, rispetto a molti casi milanesi, Via Procaccini presenta una maggiore attenzione alla dimensione partecipativa: studenti e studentesse della Testoni-Fioravanti sono infatti coinvolti nella definizione di giochi, scritte e contenuti simbolici dello spazio, contribuendo a rafforzarne il carattere identitario e comunitario.

Successivamente, in continuità con il PPE, nel gennaio 2023 prende avvio l'iniziativa "Bologna Città 30" per ridurre il limite di velocità a 30 km/h in gran parte della città, migliorando la sicurezza stradale, promuovendo la mobilità sostenibile e mettendo in atto azioni di progressivo ridisegno dello spazio della strada. In questo contesto le iniziative di pedonalizzazione temporanea di Via Murri e di Via Perti assumono un carattere permanente con il ridisegno della piazza; vengono poi avviati progetti tattici per Via Populonia e Largo Brescia (aggiungendosi a quelli già realizzati per Via Milano e Via Procaccini). A questi si affiancano infine interventi per l'istituzione di aree scolastiche con pedonalizzazioni intermittenti per Via Benini.

Complessivamente al marzo 2023 si contano a Bologna 6 piazze scolastiche[54] tra tattiche (Via Milano, Via Procaccini, Via Populonia) e permanenti (Via Murri, Via di Vincenzo e Via Perti) integrate da altri interventi in programma per un totale di 11 casi. Molte delle realizzazioni sono state finanziate grazie ai fondi europei REACT EU (FESR), su iniziativa del Comune di Bologna con il supporto della stessa Fondazione per l'Innovazione Urbana.

54 https://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/45-uncategorised/3060-bologna-continua-a-puntare-sulle-piazze-scolastiche-in-arrivo-altri-5-spazi-che-mettono-al-centro-le-persone (ultima consultazione giugno 2024)

4.4.3 Caratteri significativi e strategie di implementazione

La creazione di piazze scolastiche rappresenta oggi una risposta tanto innovativa quanto necessaria alla crescente esigenza di restituire spazio urbano sicuro, accessibile e vivibile ai bambini, alle famiglie e alle comunità. Tuttavia, la loro portata va ben oltre la semplice pedonalizzazione o la mitigazione del traffico veicolare: questi interventi ridefiniscono infatti il margine tra scuola e città, trasformando strade congestionate e spazi residuali in luoghi di incontro, relazione, attesa, gioco e socialità quotidiana. In questo senso, la Piazza Scolastica non è soltanto un dispositivo di sicurezza, ma una soglia civica che può contribuire a ricucire il rapporto tra istituzione scolastica, quartiere e spazio pubblico, generando effetti positivi sulla qualità della vita urbana, sul senso di appartenenza e sulla coesione sociale.

Le esperienze di città come Parigi, Barcellona e Lione mostrano con chiarezza come politiche ambiziose e coordinate possano produrre trasformazioni profonde del tessuto urbano. In questi contesti, l'urbanistica tattica mantiene la propria vocazione originaria di strumento temporaneo, rapido e sperimentale, utile a testare soluzioni e ad accelerare processi di cambiamento, ma viene inserita all'interno di strategie più ampie di pianificazione urbana che comprendono la revisione della mobilità, la riduzione strutturale dello spazio dedicato all'automobile, l'ampliamento delle superfici pedonali e la riconfigurazione dello spazio stradale in chiave sociale e ecologica.

In particolare, il caso di Parigi appare particolarmente virtuoso: qui la fase tattica ha avuto spesso una durata breve, fungendo da passaggio intermedio verso una rapida stabilizzazione permanente degli interventi. Le *rues aux écoles*, nella quasi totalità dei casi sono state trasformate in vere e proprie riconfigurazioni strutturali dello spazio pubblico, con importanti investimenti economici, depavimentazione, inserimento di verde, arredi permanenti e una riprogettazione complessiva della strada. È evidente che un simile livello di trasformazione richiede budget consistenti, capacità amministrativa e una chiara priorità politica, ma il risultato è una metamorfosi urbana tangibile, capace di incidere non solo sul singolo accesso scolastico ma sull'immagine stessa della città. Parigi dimostra infatti come partire dalle scuole possa diventare una strategia per ridisegnare interi quartieri e, progressivamente, trasformare la città nel suo complesso. È proprio questa integrazione tra sperimentazione

locale e visione sistemica a fare la differenza: la Piazza Scolastica non resta episodio isolato o risposta contingente, ma diventa tassello di una più generale ridefinizione urbana, contribuendo a una trasformazione durevole delle pratiche di mobilità, della qualità ambientale e del rapporto tra cittadini e spazio pubblico.

Nei casi italiani, e in particolare nelle esperienze di Milano, Torino e Bologna, emerge invece con maggiore frequenza un approccio che si concentra sul micro-urban design, attraverso interventi puntuali, localizzati e spesso caratterizzati da una logica di "agopuntura urbana". Si tratta di azioni preziose, spesso capaci di rispondere rapidamente a criticità urgenti, soprattutto in termini di sicurezza stradale, ma che raramente riescono da sole a modificare in profondità l'assetto urbano o a incidere sulle strutture più ampie della mobilità e della distribuzione dello spazio pubblico.

Milano rappresenta senza dubbio il caso più esteso per numero di realizzazioni e per capacità di diffusione del modello, avendo avuto il merito di rendere il tema delle piazze scolastiche visibile e replicabile su larga scala; tuttavia, proprio questa estensione quantitativa mostra talvolta i limiti di una strategia fortemente standardizzata, in cui la rapidità di esecuzione e la replicabilità possono ridurre la qualità spaziale e la specificità progettuale dei singoli interventi. Bologna appare forse il caso italiano più virtuoso sul piano qualitativo. Pur con numeri decisamente inferiori rispetto a Milano, il capoluogo emiliano sembra distinguersi per una maggiore attenzione alla dimensione partecipativa, al monitoraggio, alla sperimentazione situata e alla costruzione di interventi maggiormente calibrati sul contesto. Il coinvolgimento della FIU, l'integrazione con percorsi di osservazione e valutazione e la connessione con una visione più ampia come Bologna Città 30 suggeriscono un modello in cui la Piazza Scolastica non è soltanto risposta tecnica o misura emergenziale, ma occasione per costruire consenso, attivare comunità e orientare una più ampia riflessione sullo spazio pubblico di prossimità. Torino, si colloca in una posizione intermedia, con sperimentazioni interessanti ma maggiormente condizionate da vincoli procedurali, discontinuità attuative e risultati talvolta parziali.

Resta tuttavia comune, nei casi italiani, una fragilità di fondo: la forza stessa dell'urbanistica tattica (rapidità, economicità, flessibilità) rischia di trasformarsi anche nel suo limite principale. Quando l'intervento temporaneo non evolve, non viene consolidato o non si inserisce in una vi-

sione strategica di lungo periodo, può finire per cristallizzarsi in una permanenza debole, dove la vernice scolorisce, gli arredi si deteriorano e lo spazio progressivamente perde qualità, fino a evocare più un senso di trascuratezza che di trasformazione.

Qui si apre una questione cruciale: mettere in sicurezza non significa automaticamente rigenerare. Pedonalizzare non equivale, di per sé, a costruire spazio pubblico di qualità. Sottrarre suolo alle automobili è un primo passo fondamentale, ma perché una Piazza Scolastica possa diventare realmente infrastruttura educativa, civica ed ecologica è necessario un salto di scala e di intenzione progettuale. Serve una progettazione architettonica più robusta, capace di conferire identità, comfort, biodiversità e pluralità d'uso; ma serve anche una pianificazione integrata che colleghi i singoli interventi a reti più ampie di mobilità dolce, percorsi sicuri casa-scuola, strategie ambientali e politiche di quartiere. In altre parole, la sfida non consiste soltanto nel proteggere l'accesso alla scuola, ma nel ripensare la prossimità scolastica come parte di una più vasta infrastruttura urbana orientata all'infanzia e alla cura.

In questa prospettiva, le piazze scolastiche possono rappresentare molto più di una risposta emergenziale o di un progetto settoriale: possono diventare il punto di partenza per interrogare il ruolo stesso della scuola nella città contemporanea. Non più enclave separata o semplice servizio, ma presidio territoriale, spazio civico e motore di trasformazione urbana. Guardando al futuro, la vera sfida sarà dunque trasformare queste sperimentazioni da episodi virtuosi ma isolati a componenti ordinarie di una politica urbana strutturale, capace di assumere il punto di vista dei bambini come parametro progettuale e politico.

4.5 Caso Studio 2. Il progetto PAMEPI: mobilità, spazio pubblico e città bambina

4.5.1 Introduzione al caso

La scelta e l'approfondimento del secondo caso di studio di questo lavoro di ricerca nascono dalla costruzione e formalizzazione di un accordo internazionale tra l'Università degli Studi di Firenze e la *Pontificia Universidad Católica* (PUC) di Santiago del Cile, siglato nel settembre 2021 grazie al supporto del prof. Iacopo Zetti (DIDA), co-tutor della presente tesi, e del prof. Felipe Link (IEUT), referente responsabile del lavoro di ricerca all'estero[55]. L'interesse nello sviluppare parte della ricerca in sud America nasce da una parte, dal fatto che in questo contesto hanno trovato la più ampia adesione, sviluppo e applicazione, le teorie di Francesco Tonucci, citato in precedenza[56], sulla città a misura di bambino. Dall'altra, da un'opportunità nata da un contatto con la *Fundación Escala Común* (FEC)[57], con sede a Santiago del Cile che opera negli ambiti di interesse della presente ricerca.

L'accordo si è concretizzato in un periodo di visiting di circa 3 mesi (marzo-maggio 2022) presso la PUC, durante i quali sono stata coinvolta in varie attività. Ho avuto l'opportunità di partecipare a seminari di dottorato e a eventi di formazione proposti dall'*Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales* (IEUT), dipartimento afferente alla stessa Università con un indirizzo specifico sui temi della progettazione urbana e territoriale.

Parallelamente ho preso parte a un progetto di ricerca-azione promosso dalla FEC, un'organizzazione senza scopo di lucro che si configura come spazio collaborativo di ricerca applicata sulla relazione bambino-città. Riprendendo le teorie di Tonucci, la FEC, alla quale afferiscono vari architetti e urbanisti di formazione PUC, collabora con Università e amministrazioni locali per implementare azioni e progetti che promuovono la partecipazione dei bambini allo sviluppo della città in un'ottica

55 Rispettivamente DIDA: Dipartimento di architettura dell'Università degli Studi di Firenze; IEUT: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

56 Si veda per un dettaglio par.1.3; 1.4; 4.1; 4.1.2

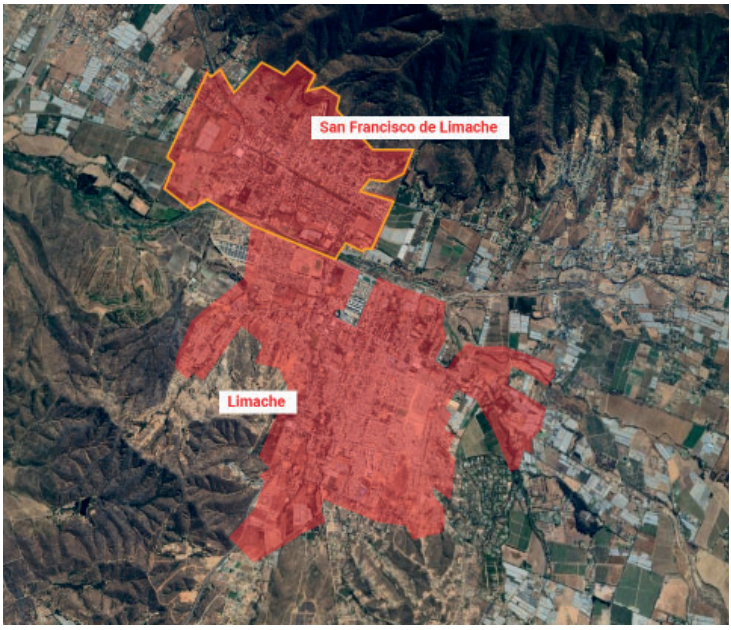
57 https://escalacomun.cl/

di sostenibilità e inclusione. In questa cornice di esperienze si colloca il progetto *Plan de Activación de Movilidad y Espacio Público para la Infancia* (PAMEPI), che ho potuto monitorare e affiancare con azioni specifiche durante la mia permanenza a Santiago.

Per comprendere il contesto entro il quale l'esperienza ha preso avvio è necessario ricordare che, nel marzo 2022, la pandemia di Covid-19 in Cile era ancora presente, seppur in una fase calante rispetto alla sua diffusione più acuta. Questo ha influito, seppur in modo relativo, sull'avanzamento dei lavori che hanno dovuto tenere conto di un periodo di quarantena in entrata al paese e di una serie di complicazioni inerenti la possibilità di svolgere parte delle attività in presenza, sia con l'Università che con la Fondazione. Inoltre, il tema specifico trattato, che include il coinvolgimento diretto delle comunità scolastiche, presenta un alto livello di complessità da un punto di vista organizzativo e delle autorizzazioni, poiché, com'è facile intuire, va a intercettare tematiche sensibili legate alla presenza di minori. L'iter procedurale vincolato alla possibilità di relazionarsi direttamente con i bambini, così come il percorso per ottenere il nulla osta relativo alla raccolta di documentazione fotografica e video, hanno contribuito a rendere particolarmente complesso lo svolgimento delle operazioni sul campo.

La mia partecipazione al progetto PAMEPI è stata strutturata sulla base di due approcci alla ricerca che hanno caratterizzato due fasi di lavoro parallele: da un lato l'applicazione del metodo dell'osservazione partecipante (Yin, 2005), dall'altro un'attività autonoma di ricerca sul campo. La prima fase è stata strutturata intorno al monitoraggio delle attività e delle successive rielaborazioni, secondo le procedure interne al gruppo di ricerca della FEC. Il caso attenzionato è stato studiato per il suo valore metodologico e procedurale, con particolare riferimento alla dimensione analitica afferente alle fasi che precedono la parte più operativa di progetto.

La seconda fase di lavoro è stata dedicata a un'analisi specifica degli spazi scolastici di prossimità al fine di fornire un contributo originale al progetto di ricerca utilizzando gli strumenti di lettura dello spazio pubblico proposti da Jan Gehl e Brigitte Svarre nel testo *How to Study Public Life* (Gehl & Svarre, 2013). Tale metodo si basa sulla raccolta e l'analisi di dati relativi ai comportamenti e agli usi dello spazio pubblico, in questo caso lo spazio aperto di prossimità delle scuole, attraverso una serie di operazioni empiriche che verranno dettagliate in seguito nella trattazione.





56.
San Francisco de Limache. Area di intervento.
Elaborazione propria.
57.
Mappa del Cile, con in evidenza
la regione di Valparaiso.
Elaborazione propria.

Elementi di contesto

Il PAMEPI è un progetto finanziato nel 2020 dal *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile*, sui fondi nazionali *Fondart*, promosso dalla FEC, patrocinato da Unicef, con la collaborazione del Comune di Limache.

Il progetto propone lo sviluppo di un piano urbano finalizzato alla promozione della mobilità attiva e alla fruizione dello spazio pubblico da parte dei bambini a partire dallo sviluppo delle loro visioni, volizioni e prospettive per il quartiere, in linea con le iniziative delle *Child-Friendly Cities* (CFC) lanciate dall'UNICEF e dalle Nazioni Unite nel 1996[58]. Il PAMEPI nasce con l'intenzione di adottare come punto di partenza per la comprensione della città e lo sviluppo urbano, le necessità dei bambini

58 https://www.childfriendlycities.org/

e delle loro famiglie, un approccio che implica rivedere le logiche della pianificazione urbana, ponendo enfasi sulla vita quotidiana e sull'uso degli spazi in una prospettiva multidimensionale. Come evidenziato dal gruppo direttivo[59] della FEC, il progetto propone di guardare allo spazio pubblico, riconoscendo nuove gerarchie di mobilità associate alla presenza di bambini e dei loro accompagnatori come componente principale di sicurezza e qualità dell'ambiente urbano.

Nello specifico il progetto prevede lo sviluppo di una metodologia di analisi e progettazione partecipata della mobilità e degli spazi pubblici che permetta un consolidamento delle pratiche di inclusione dei più piccoli nei processi di trasformazione urbana. Il fine a cui tende la proposta è quello di avanzare, insieme alle amministrazioni locali, verso l'affermarsi di meccanismi più inclusivi dell'infanzia rispetto allo sviluppo e alla pianificazione della città.

Perché Limache: il contesto dell'intervento

Il progetto si sviluppa nel comune di Limache, situato nella provincia di Marga-Marga, Regione di Valparaiso (Cile) (fig. 56, 57): la scelta dell'area urbana di intervento deriva da una valutazione delle specificità territoriali, sociali e insediative che rendono questo contesto particolarmente significativo per sperimentare strategie integrate tra scuola, spazio pubblico e prossimità. Recentemente Limache ha conosciuto rilevanti trasformazioni demografiche, caratterizzate da un progressivo incremento della popolazione residente e, in particolare, dall'arrivo di giovani nuclei familiari con figli in età scolare. è riconducibile principalmente alla ricerca di condizioni abitative più favorevoli e di una migliore qualità della vita, soprattutto in relazione al benessere e alla crescita dei bambini.

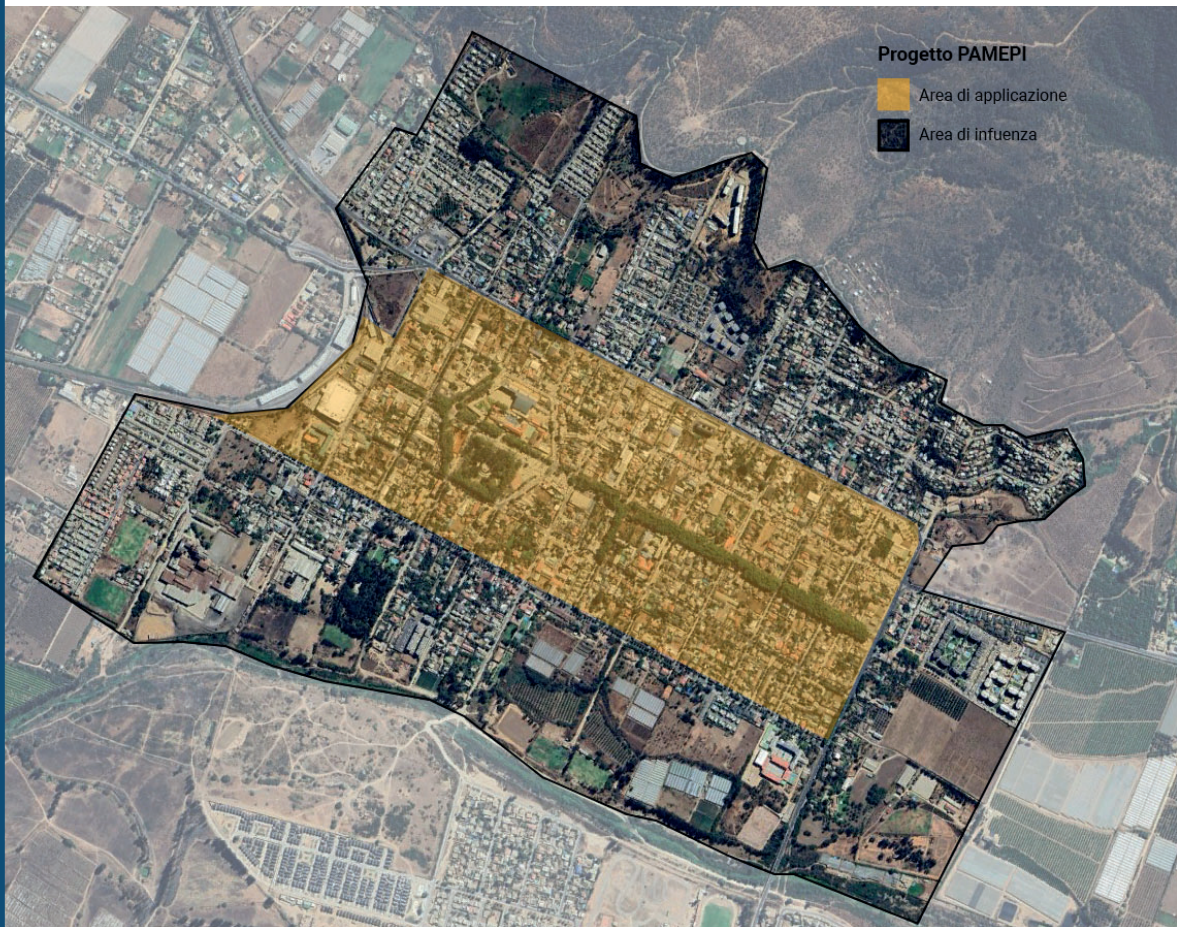
Limache si configura come un territorio attrattivo grazie a una combinazione di fattori strategici. In primo luogo, la dimensione infrastrutturale e della mobilità rappresenta un elemento centrale: la connessione con i principali poli urbani della regione, come Valparaíso e Viña del Mar, garantita dalla rete metropolitana Merval, colloca il comune in una posizione geografica vantaggiosa, capace di coniugare accessibilità e minore pressione urbana. A ciò si aggiunge la presenza di un contesto ambientale di particolare valore, contraddistinto da una consistente

59 Da un'intervista del 02.04.2022 a Piera Medina e Carole Gordon, rispettivamente direttrice esecutiva e direttrice di studio de la Fundacion Escala Comun.

dotazione di aree verdi consolidate e da una relazione più diretta con il paesaggio naturale, aspetti che rafforzano la percezione di Limache come luogo favorevole a uno sviluppo urbano più a misura di famiglia. Un ulteriore elemento determinante riguarda la struttura dei servizi di prossimità: il comune presenta infatti una elevata concentrazione di istituti scolastici distribuiti nel tessuto urbano e spesso accompagnati da servizi di quartiere localizzati nelle immediate vicinanze. La presenza di funzioni educative e servizi locali in un raggio accessibile consente infatti di leggere Limache come un laboratorio privilegiato per esplorare modelli di rigenerazione urbana *place-based*, orientati a rafforzare la qualità degli spazi quotidiani dell'infanzia e a promuovere forme di giustizia ambientale attraverso la scala della prossimità.

Negli ultimi anni, l'amministrazione comunale ha mostrato un crescente interesse verso uno sviluppo urbano più inclusivo per i bambini, inserendo questo tema come prioritario nelle linee guida di sviluppo della città. Tale orientamento nasce dalla consapevolezza delle potenziali-

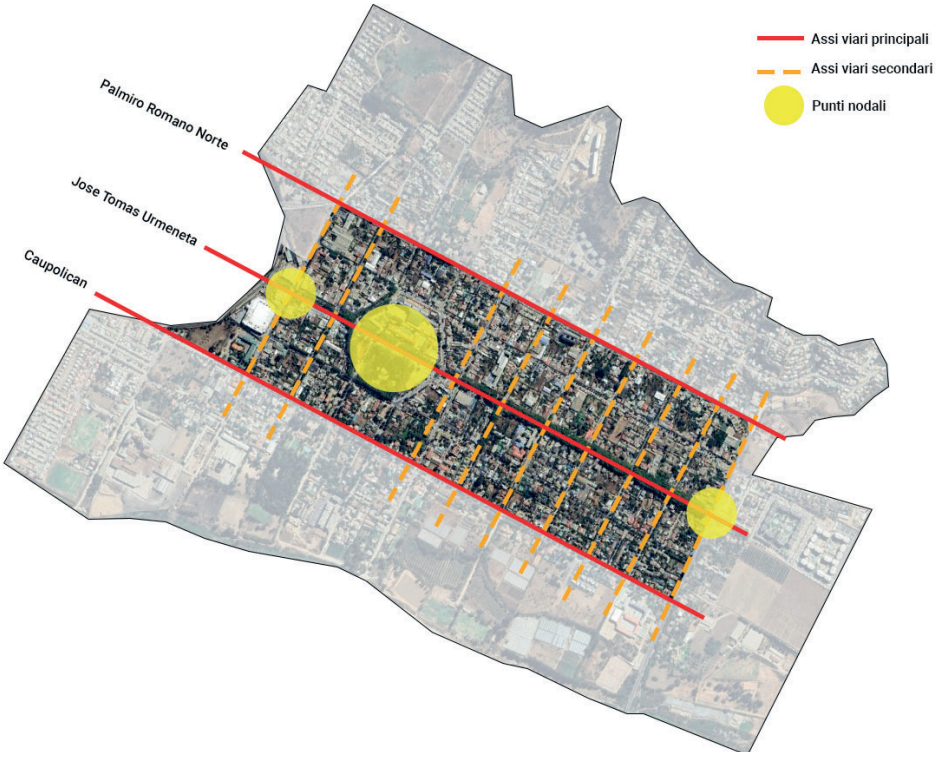
58.
Limache e San Francisco de Limache: limiti amministrativi.
Elaborazione propria.



tà e delle criticità dell'attuale assetto urbano di Limache. Da un lato, il comune si caratterizza per una significativa presenza di bambini negli spazi pubblici, favorita dalla localizzazione degli istituti scolastici lungo i tre principali assi urbani e in prossimità della stazione metropolitana, fattori che generano intensi flussi quotidiani di popolazione scolastica. Dall'altro, questa centralità non è ancora accompagnata da una progettazione adeguata degli spazi pubblici, della mobilità quotidiana e dei luoghi di incontro e permanenza, che risultano spesso privi di criteri coerenti con le esigenze dell'infanzia.

Questi fattori fanno di Limache un terreno particolarmente favorevole per lo sviluppo del progetto PAMEPI, poiché unisce una forte presenza infantile nello spazio pubblico alla necessità di ripensarne qualità, sicurezza e accessibilità. Allo stesso tempo, il progetto costituisce un'opportunità strategica per l'amministrazione locale, che può avvalersi di supporto tecnico, competenze specialistiche e strumenti operativi per orientare interventi urbani maggiormente attenti ai bisogni dei bambini.

59..
Matrice del sistema connettivo con individuazione dei principali assi viari e nodi. Elaborazione propria.



Il settore San Francisco de Limache

La proposta del PAMEPI si concentra in particolare nel settore di San Francisco de Limache, che corrisponde a una delle aree urbane consolidate del comune. Il quartiere ha una superficie di 3,57 km², che comprende abitazioni, istituti scolastici, servizi pubblici, negozi, la stazione ferroviaria e alcune delle principali strade di collegamento con il contesto urbano e territoriale(fig. 58, 59).

In particolare, il settore di San Francisco de Limache è individuato da 3 assi viari principali: José Tomás Urmeneta, Palmira Romano Norte, e Caupolicán; che costituiscono le direttrici longitudinali dell'area di studio andando ad includere un'alta concentrazione di servizi, attrezzature e aree verdi del comune. Si identificano poi le direttrici viarie a senso unico a queste trasversali, che collegano i quartieri di collina con quelli sulle pendici del monte Pelumpén. Questa matrice del sistema connettivo costituisce e rappresenta il carattere dinamico e conflittuale del contesto di riferimento (fig. 60 - 64).

La scelta di sviluppare il PAMEPI nell'area urbana di San Francisco de Limache si basa su 5 criteri principali:

1. Scala urbana: Il comune di Limache ha una popolazione totale di circa 46.000 abitanti, il 26% dei quali sono bambini e ragazzi tra 0 e 18 anni. La scala di questo piccolo comune caratterizzato da dinamiche urbane attive facilita l'inclusione dei bambini nella metodologia di lavoro.
2. Popolazione infantile: Limache ha 9.775 abitanti di età compresa tra 0 e 14 anni, che corrisponde al 19,4% della popolazione totale del comune, una percentuale superiore a quella regionale (18,2%) e nazionale (19%).
3. Presenza di istituti scolastici: il quartiere San Francisco de Limache ha più di 10 istituti scolastici, tra cui scuole materne, primarie, secondarie, di formazione tecnica e per adulti.
4. Presenza di aree verdi: il Parco Brasil è un punto di riferimento all'interno dell'area di studio e del comune stesso, essendo un'attrazione pubblica e un punto di incontro per le famiglie.
5. Quartiere consolidato: San Francisco de Limache esiste dalla fine del XIX secolo e si configura come un settore urbano consolidato che vede una concentrazione di abitazioni, istituti scolastici, negozi, servizi e vie di collegamento tra il comune e i suoi dintorni.

Per lo sviluppo del PAMEPI sono stati coinvolti due istituti scolastici caratterizzati da una localizzazione particolarmente strategica all'interno dell'area di studio, che approfondiremo in seguito (fig.65).

4.5.2 Il progetto PAMEPI per Limache: la proposta della FEC

La metodologia e le attività di partecipazione[60]

Il progetto si articola attraverso due principali dispositivi istituzionali e metodologici: il Consiglio dell'Infanzia e il Tavolo Istituzionale di Infanzia e Territorio, concepiti come strutture complementari per integrare il punto di vista dell'infanzia nei processi di governance. Il primo è orientato a raccogliere e valorizzare le percezioni dei bambini degli spazi quotidiani di Limache; il secondo opera invece sul piano politico-amministrativo, con l'obiettivo di tradurre tali istanze in strategie di lungo periodo capaci di mantenere l'infanzia al centro dello sviluppo urbano. Nello specifico:

Consiglio dell'Infanzia (CdI): composto da circa 15 bambini eletti dalle classi quarte e quinte delle scuole Mixta 88 e Brasilia, promuove il dialogo sui luoghi del quartiere dal punto di vista dei più piccoli. La FEC agisce come mediatore tra il CdI e il Comune, supportando il lavoro nelle scuole e facilitando il dialogo con l'amministrazione.

Tavolo Istituzionale di Infanzia e Territorio (TIIT): pensato come organo permanente, favorisce un confronto intersettoriale per garantire l'inclusione dei bambini nella pianificazione urbana. Il TIIT riunisce figure chiave dell'amministrazione comunale tra cui il Sindaco e i direttori dei dipartimenti di Pianificazione, Sviluppo Comunitario, Istruzione e l'Ufficio dell'Infanzia, e mira alla promozione di progetti integrati che valorizzino la presenza e la partecipazione dei bambini alla vita urbana.

La metodologia applicata prevede il coinvolgimento del CdI e del TIIT in quattro attività partecipative[61], che utilizzano strumenti diversi per delineare una visione il più possibile ampia delle percezioni e dell'uso dello spazio pubblico di Limache da parte della comunità scolastica.

60 Si precisa che tutte le attività sono state svolte con il dovuto consenso dei genitori o tutori.

61 Le sistematizzazioni delle singole attività sono consultabili come allegati alla presente trattazione.




JARDIN
INFANTIL







60. 61. 62. 63. 64.
Lo spazio pubblico di San Franisco de Limache.
Foto dell'autrice

1. Tesoreando: un gioco per scoprire le visioni dei bambini e delle bambine sul loro quartiere sviluppato in collaborazione con l'ONG La Reconquista Peatonal. Questa attività viene svolta con le classi quarta e quinta delle due scuole aderenti (circa 80 bambini tra i 9 e gli 11 anni).

2. Workshops con il Consiglio dell'Infanzia di Limache: prima esperienza pilota di partecipazione dei bambini e delle bambine del Consiglio nelle decisioni riguardanti la loro città.

3. Questionari rivolti a familiari e insegnanti delle due scuole aderenti al progetto.

4. Workshop con un panel di esperti sulla città, lo spazio pubblico e l'infanzia. Rivolto ad una serie di associazioni e studiosi che lavorano sul tema bambino-città.

1. Tesoreando

L'attività denominata "*Tesoreando: un juego para descubrir la visión de niños y niñas sobre su barrio*[62]" è una versione ludica dello strumento del diario di viaggio, pensata per stimolare nei bambini la capacità di osservare e documentare le proprie esperienze quotidiane attraverso una caccia al tesoro. Ideata e realizzata con il supporto della ONG cilena *La Reconquista Peatonal*[63], che promuove attività volte a valorizzare l'esperienza del camminare e a rafforzare la connessione delle comunità con il proprio territorio, l'iniziativa si inserisce in una metodologia di analisi partecipativa. Questa prevede che i bambini lavorino sulla mobilità attraverso un quaderno di esplorazione, un supporto cartaceo che unisce le caratteristiche di un libro di attività a quelle di un diario personale, da compilare all'interno di laboratori guidati.A ciascun bambino è richiesto di esplorare il proprio quartiere in compagnia di un adulto, identificando e raccogliendo alcuni "tesori" che serviranno alla realizzazione di una mappa-diario. Ai bambini viene consegnata una mappa pieghevole, suddivisa in sezioni tematiche e accompagnata da una serie di domande per stimolare la riflessione. Sulla mappa possono segnare elementi significativi del quartiere utilizzando disegni, ritagli e appunti, integrando questi "reperti" con racconti della loro quotidianità che facciano emergere temi di interesse, criticità e desideri in relazione allo spazio pubblico.

62 Tesoreando: un gioco per scoprire la visione dei bambini e delle bambine del loro quartiere

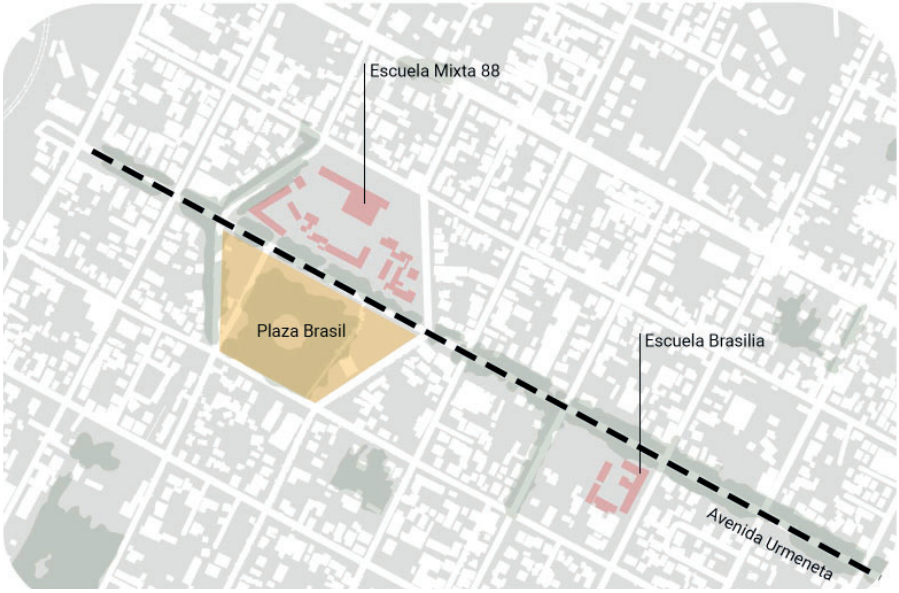
63 https://www.lareconquistapeatonal.org/

Le domande proposte adottano un approccio esperienziale che vede il camminare non solo come modalità di spostamento, ma come una pratica per abitare la città e osservarla nelle sue dimensioni spaziali, socio-emozionali, sensoriali e cognitive.

L'attività Tesoreando è stata svolta nei mesi di settembre e ottobre 2021 dalla FEC, in un periodo di lockdown legato alla pandemia di Covid-19, durante il quale i bambini non potevano frequentare la scuola in presenza, vivendo quasi esclusivamente nelle aree di prossimità delle proprie abitazioni. Questo strumento rappresenta una risposta resiliente alla pandemia, consentendo di raccogliere una pluralità di prospettive infantili nei vari quartieri di Limache e dei comuni vicini. L'obiettivo è costruire, a partire dai punti di vista individuali dei bambini, una visione collettiva dello spazio pubblico che tenga conto delle dimensioni spaziali, affettive, sociali e di sicurezza.

I risultati dell'attività hanno fatto emergere alcune tematiche, qui raggruppate per macro-gruppi, che forniscono un quadro dettagliato del punto di vista dei bambini in risposta alle esplorazioni compiute. In particolare, a seguire si fornisce una sintesi delle risposte ai quesiti e alle domande aperte:

65.
Localizzazione dei due istituti coinvolti: Escuela Mixta 88 e Escuela Brasilia.
Eaborazione propria.



Percorsi a piedi di bambini e bambine: L'analisi rileva che i bambini associano il camminare allo svolgimento di piccoli compiti quotidiani che svolgono negli spazi più prossimi alle loro abitazioni come, ad esempio, fare acquisti nei negozi di quartiere ("andare a comprare il pane") o recarsi al parco o alla piazza ("andare ai giochi"). In misura minore, ma comunque rilevante, viene menzionato il camminare verso la casa di familiari, il centro città, e il tragitto casa-scuola. Un luogo particolarmente importante è la Plaza Brasil, che in alcuni casi si trova di fronte alla scuola frequentata dai partecipanti al progetto (Escuela Mixta 88).

Luoghi preferiti della città: Tra gli elementi urbani importanti per i bambini, oltre agli alberi e i nomi delle vie, spiccano i parchi e le piazze per le attività ludiche. I bambini indicano anche gli spazi vicino alle loro case, specialmente i vicoli senza sbocco (pasajes), come luoghi sicuri per giocare. Chi vive lontano da queste aree sicure mostra un certo disappunto per la necessità di spostarsi per trovare spazi adeguati al gioco. Plaza Brasil è un punto di riferimento significativo per i suoi spazi aperti, giochi, alberi e opportunità di socializzazione.

Temi e preoccupazioni: I bambini manifestano grande empatia per gli animali, in particolare per i cani randagi, e mostrano interesse per gli animali rurali, come capre, mucche e cavalli, che incontrano nelle aree naturali. La natura è un elemento centrale nelle loro preferenze, con alberi e spazi verdi che caratterizzano i luoghi prediletti. Si notano anche preoccupazioni per la sicurezza, il traffico e la presenza di rifiuti in alcuni luoghi, come il torrente di Limache, dimostrando una consapevolezza ambientale.

La comprensione spaziale del quartiere attraverso le mappe-diario: Le mappe-diario mostrano due principali modalità di rappresentazione del quartiere: alcuni bambini tracciano un percorso unico che collega luoghi specifici, come il tragitto tra la casa dei nonni e quella dei genitori; altri creano mappe dettagliate che includono più vie, luoghi di interesse e dettagli come alberi e campi da gioco. I disegni rivelano una comprensione individualizzata del quartiere, influenzata dall'abitudine a spostarsi a piedi o in auto.

Riconoscimento di luoghi importanti: Nelle mappe, i negozi sono spesso rappresentati come punti di riferimento familiari, accessibili e sicuri, con alcuni bambini che mostrano una forte familiarità con i nego-

zianti. Anche le case dei nonni hanno un ruolo importante, caratterizzate da elementi distintivi come cancelli e giardini, e fungono da riferimento affettivo.

Preferenze e criticità di San Francisco di Limanche: Alla richiesta di identificare luoghi amati e meno graditi, Plaza Brasil emerge come spazio ideale per giocare. I bambini segnalano criticità come marciapiedi dissestati, che ostacolano il camminare, e la presenza di luoghi percepiti negativamente, come l'ospedale, associato alla malattia, o aree con scarsa frequentazione

2. Workshop con il Consiglio dell'Infanzia

Sono stati realizzati vari workshops rivolti al gruppo ridotto di bambini che costituisce il Consiglio dell'Infanzia di Limache. Il primo Consiglio si è svolto in modalità presenziale, dopo diverse sessioni preliminari in formato virtuale, venerdì 3 settembre 2021 presso la Escuela Técnica 88 e ha visto la partecipazione di 15 bambini di 4ª e 5ª elementare provenienti dalle due scuole aderenti al progetto. Con il supporto del direttivo, dell'unità tecnico-pedagogica e delle insegnanti responsabili di ciascuna classe, sono state strutturate varie sessioni di lavoro sul tema *Yo percibo mi ciudad* (Io percepisco la mia città) finalizzate ad un avvicinamento gradualmente dei bambini e delle bambine alle tematiche e agli obiettivi del progetto. Attraverso l'uso di varie tecniche di produzione visuale e di scrittura, si è cercato di rafforzare la capacità dei bambini di lavorare in gruppo e di potenziare le abilità di identificare, risolvere problemi e proporre idee.

3. Questionari rivolti a familiari e insegnanti

Sono stati somministrati questionari ai familiari e agli insegnanti delle due scuole coinvolte, incentrati sui temi della mobilità e dello spazio pubblico, con l'obiettivo di comprendere il punto di vista degli adulti riguardo alla partecipazione dei bambini e delle bambine nella progettazione degli spazi pubblici. È emerso un alto grado di consenso sulla possibilità che i bambini e le bambine di Limache possano esprimersi in merito alle questioni della città, pur con alcune preoccupazioni legate al tema della sicurezza. In particolare, è emerso un forte interesse nel coinvolgere i più piccoli in attività artistiche, culturali o ricreative negli spazi pubblici che rafforzino il senso di identità e appartenenza a questi luoghi.

4. Workshop con un panel di esperti

È stato realizzato un workshop a invito rivolto a varie figure competenti sul tema "bambini e città", con l'obiettivo di raccogliere le opinioni di esperti appartenenti al mondo della progettazione e della pianificazione urbana, al settore pubblico, al contesto accademico e alle fondazioni e associazioni che si occupano del tema. In questa sede, gli esperti hanno sottolineato la necessità di allontanarsi da una progettazione e pianificazione delle città centrata sugli adulti, per avanzare verso una visione più intersettoriale e integrata degli spazi urbani riconoscendo il ruolo dei bambini e degli adolescenti come cittadini attivi.

La proposta PAMEPI

Il piano PAMEPI identifica due macro-categorie tipologiche di spazi pubblici per la città di Limache, al fine di elaborare strategie di gestione e sviluppo di progetti urbani orientati a una pianificazione adeguata alle esigenze dell'infanzia: le tipologie generiche e le tipologie specifiche. Le tipologie generiche accolgono soluzioni replicabili in diversi settori della città, finalizzate a stabilire standard di progettazione, alcuni dei quali già esistenti e validati nelle linee guida internazionali precedentemente citate per migliorare la condizione urbana dei bambini in termini di mobilità e accessibilità. Tra queste ricadono le proposte che si integrano nella condizione urbana attuale, in particolare l'aumento di attraversamenti pedonali, il ripensamento delle intersezioni stradali, la manutenzione dei marciapiedi, aspetti identificati durante il processo di analisi partecipativo con bambini e bambine come elementi di conflitto per la mobilità pedonale e rispetto alla percezione di insicurezza nella città. Le tipologie generiche comprendono tutti quegli standard di progettazione urbana che facilitano e promuovono l'uso dello spazio pubblico per i bambini, attraverso soluzioni di mobilità attiva e forme di rigenerazione degli spazi pubblici tra cui: l'introduzione di piste ciclabili familiari, il miglioramento degli ambienti e dei percorsi di accesso alle scuole, l'attivazione di "pasajes comunitarios" per il gioco e la creazione di spazi ludici permanenti.

Agli interventi per gli spazi tipologici generici si affiancano soluzioni per alcune tipologie specifiche di spazio pubblico, che si riferiscono a situazioni peculiari del contesto di studio, con l'obiettivo di identificarne e potenziarne il valore urbano. Questi luoghi sono stati identificati, integrando il nuovo progetto del Piano Regolatore Comunale (PRC) con i ri-

sultati del processo partecipativo con i bambini. Tra questi si propone, in linea con le indicazioni del PRC, un nuovo utilizzo dell'area di pertinenza del torrente Pelumpén orientato alla ricreazione familiare a all'attività ludico-sportiva, e il potenziamento di corridoi verdi, che collegano San Francisco de Limache a vari punti di interesse: il Cerro Huinca a nord, l'Avenida Colón a est, gli spazi pubblici lungo l'asse dell'area residenziale legata alla ex Fabbrica CCU a ovest e il torrente Pelumpén a sud.

Tutti questi elementi sono stati integrati in quattro tipologie specifiche di progettazione degli spazi pubblici e della mobilità urbana per l'infanzia, che permettono di articolare strategie di sviluppo urbano in modo graduale e coerente con gli obiettivi preposti:

1 Quartiere dell'Infanzia: "il nostro quartiere nella città"

2 Zone scolastiche e punto di incontro: "da qui andiamo a scuola a piedi"

3 Corridoi verdi e piste ciclabili: "passeggiate in famiglia"

4 Strade aperte: "oggi giochiamo in strada"

Lo sviluppo delle quattro tipologie elencate con le relative strategie attuative, così come le linee guida parallelamente elaborate, sono state consegnate all'amministrazione comunale dalla FEC nel novembre 2022, ma non sono state rese accessibili per la consultazione ai fini della ricerca, non è dunque possibile fornire maggiori dettagli e una valutazione specifica del prodotto finale e della sua efficacia. Questo limita inevitabilmente la portata del caso di studio, riducendolo a un contributo di valore principalmente metodologico e analitico, tuttavia è comunque possibile, al di là degli esiti progettuali specifici, esprimere alcune considerazioni in merito a quanto osservato e analizzato.

Criticità e contraddizioni del PAMEPI

La natura del PAMEPI, progetto finanziato con fondi pubblici nazionali, così come il suo obiettivo principe, la realizzazione di un piano urbano sperimentale replicabile, mal si conciliano con la scelta della FEC di non renderne pubblici gli esiti finali. In generale, infatti, i programmi che si sono mossi affrontando tematiche affini, pensiamo ai già citati *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods* redatto da Arup*, The City at Eye Level for Kids* promosso dalla Fondazione Van Leer o ancora *Child Friendly Cities and Communities Handbook* elaborato da Unicef, sono tutti liberamente accessibili e dunque animati da un'ottica di condivisione e di contributo

alla ricerca e alla sperimentazione in nuovi contesti. Questo elemento rappresenta una criticità sostanziale del progetto che in parte tradisce la sua intenzione iniziale di costituirsi come strumento guida in altre realtà. La FEC ha infatti pubblicato sul proprio sito un documento che racconta l'esperienza svolta, omettendo però i capitoli relativi all'approfondimento delle tipologie urbane identificate, ai dettagli del piano di gestione che a queste danno risposta, e gli allegati che sostanziano le argomentazioni fornite[64]. Allo stesso tempo, una mancata condivisione degli esiti con la popolazione non valorizza il lavoro accurato di partecipazione e di inclusione dei numerosi attori coinvolti, privandoli di un momento di confronto collettivo, aperto e pubblico con la cittadinanza, che avrebbe potuto esprimersi in merito al prodotto finale lasciando spazio a commenti, chiarimenti e modifiche a beneficio di tutti.

64 https://escalacomun.cl/wp-content/uploads/2024/01/1.-Plan-Pamepi_2.pdf (ultimo accesso agosto 2024)



66. 67.
Inquadramento dei due istituti. In alto la Escuela Mixta 88, in basso la Escuela Brasilia. Elaborazione propria.

Sembra inoltre importante osservare come il progetto PAMEPI scelga di operare in un contesto territoriale come quello di Limache, caratterizzato da un livello di conflittualità sociale e spaziale relativamente contenuto se confrontato con realtà urbane più complesse di alcuni quartieri residenziali della vicina Santiago. Si tratta di una scelta in parte comprensibile, poiché le sperimentazioni tendono naturalmente a svilupparsi in contesti che offrono maggiori probabilità di successo, condizioni operative più favorevoli e una maggiore possibilità di consolidare metodologie, strumenti e alleanze istituzionali. Tuttavia, proprio questa relativa "facilità" solleva una questione critica rilevante: comprendere se un approccio come quello proposto dal PAMEPI possa essere trasferito, adattato ed efficacemente implementato anche in territori segnati da una maggiore frammentazione urbana o condizioni di vulnerabilità e conflitto più accentuate.

Ad oggi, dopo quasi 3 anni dalla consegna del PAMEPI alle amministrazioni locali, non sono reperibili notizie sulla stampa locale o su piattaforme esterne alla FEC circa l'effettiva implementazione degli interventi proposti o il loro eventuale sviluppo successivo. Questa limitata accessibilità rende difficile comprendere se il progetto abbia prodotto continuità operativa, se le linee guida siano state recepite dall'amministrazione o se le strategie delineate abbiano trovato traduzione concreta nelle politiche urbane locali. Sebbene sia comprensibile che parte delle informazioni possa non essere pubblicamente disponibile per ragioni specifiche, tale condizione rappresenta comunque un limite significativo per una valutazione critica più approfondita. L'assenza di dati accessibili riduce infatti la possibilità di analizzare l'efficacia del progetto nel medio periodo, di verificarne la reale capacità trasformativa e di confrontarne metodologie ed esiti con altre esperienze analoghe. In termini scientifici e professionali, questa opacità indebolisce la possibilità di consolidare il PAMEPI come caso studio pienamente osservabile, replicabile e discutibile, limitandone il contributo al dibattito internazionale sulle pratiche child-centered e place-based.

Ciò nonostante il PAMEPI resta un'iniziativa metodologicamente promettente e teoricamente rilevante, ma il suo potenziale innovativo potrebbe essere ulteriormente valorizzato attraverso uno sforzo di maggiore apertura e condivisione da parte del gruppo di lavoro e dell'amministrazione, così da facilitare una valutazione più completa degli esiti e contribuire in modo più incisivo alla riflessione su modelli di pianificazione urbana orientati all'infanzia.

4.5.3 Integrazione al PAMEPI: un contributo personale di ricerca sul campo

Il periodo di permanenza presso la Pontificia Universidad Católica di Santiago de Chile si è strutturato integrando all'attività di monitoraggio del gruppo di lavoro della FEC precedentemente descritto, un lavoro autonomo di analisi e lettura dello spazio pubblico di Limache, che integra la proposta PAMEPI con un'attenzione particolare alle zone di prossimità degli istituti scolastici coinvolti nel progetto: la Escuela Mixta 88 e la Escuela Brasilia. L'obiettivo di tale processo di indagine mira a evidenziare le peculiarità, la qualità urbana e ambientale, gli usi di questi spazi, mettendone in luce il valore come spazio di gioco e di interazione sociale, al fine di delineare indirizzi strategici per massimizzarne le potenzialità (fig. 66, 67).

La metodologia e le attività di ricerca

Nello specifico lo studio empirico condotto si focalizza sui seguenti aspetti:

• uso da parte dei bambini e presenza di attività sociali e di interazione della comunità scolastica

• sicurezza, accesso e mobilità con particolare attenzione ai punti di maggior conflitto

• qualità spaziale e design delle aree pubbliche di prossimità delle scuole

• connessione con gli altri spazi pubblici della città, in particolare con la Plaza Brasil

Le due scuole coinvolte, la Escuela Mixta 88 y la Escuela Brasilia, si caratterizzano, da un punto di vista di collocazione urbana, per insistere su una delle arterie principali del settore di San Francisco de Limache, l'Avenida Josè Tomas Urmeneta. Gli istituti presentano caratteristiche urbane sostanzialmente diverse, nonostante siano collocate a poche centinaia di metri di distanza (appena 500m). Questo elemento è particolarmente interessante perché permette una comparazione degli spazi di prossimità e del loro uso e fruizione, evidenziando il ruolo delle scuole nelle dinamiche urbane in relazione alla loro collocazione spaziale.

Istituto scolastico	Tipo	Ubicazione	Fascia di studenti	Area verde (nel raggio di150m)	Servizi (nel raggio di 150m)
Escuela Superior Mixta 88	Pubblico. Escuela basica y media.	Av. José Tomás Urmeneta 255	Da 4 anni (pre Kider) a 18 anni (4° medio)	Parque Brasil	Ristoranti e bazar
Escuela Brasilia	Convenzionato Escuela basica.	Av. José Tomás Urmeneta 599	Da 4 anni (pre Kider) a 13 anni (8° básico)	Parque Brasil	Ristoranti e bazar

La Escuela Mixta 88 è un istituto pubblico comprensivo che accoglie bambini dai 4 ai 18 anni di età, offrendo un percorso educativo che abbraccia sia l'istruzione primaria (*Escuela Básica*) che quella secondaria (*Escuela Media*). Situata nel cuore del tessuto urbano consolidato di San Francisco de Limache, l'istituto si inserisce in un contesto dinamico e vivace dove l'interazione tra la scuola e la vita del quartiere è particolarmente intensa e significativa per la presenza di numerose attività commerciali e bazar, e per la vicinanza alla stazione ferroviaria, nodo importante per la mobilità locale. Affacciandosi direttamente sulla Plaza Brasil, polmone verde e centro della vita del quartiere, l'istituto beneficia di un ambiente che favorisce la pratica del gioco libero e l'attività all'aperto; la stretta relazione tra l'istituto e il parco contribuisce a creare un ambiente educativo, in cui la dimensione urbana e quella naturale si fondono per arricchire l'esperienza dei bambini e degli adolescenti. La piazza è anche un importante punto di riferimento per eventi comunitari e manifestazioni culturali, che rafforzano il legame tra la scuola e il tessuto sociale circostante. L'istituto si posizione sull'asse viario principale Avenida José Tomás Urmeneta sulla quale si collocano tre accessi differenziati, uno utilizzato prevalentemente per l'ingresso e due dedicati all'uscita, funzionali a gestire i flussi delle varie classi. Lo spazio di pertinenza della scuola è costituito da una zona di filtro abbastanza ampia che separa la carreggiata dall'edificio vero e proprio andando a costituire uno spazio di attesa funzionale alle esigenze della comunità scolastica (fig. 68 - 72).

La Escuela Brasilia è un istituto convenzionato che si rivolge ai bambini dai 4 ai 13 anni, concentrandosi sull'istruzione primaria (*Escuela Básica*). Collocata in un contesto prevalentemente residenziale, la scuola occupa una posizione decentrata rispetto al cuore urbano di Limache. L'istituto si trova all'angolo tra la stessa Avenida José Tomás Urmeneta, e la perpendicolare Calle Carrera, quest'ultima costituisce una delle vie


ESCUELA SUPERIOR
MIXTA 88


ESCUELA SUPERIOR
MIXTA 88







68. 69. 70. 71. 72.
Gli spazi di prossimità della Escuela Mixta 88.
Foto dell'autrice.

73. 74. 75. 76.
Gli spazi di prossimità della Escuela Brasilia.
Foto dell'autrice.









di collegamento tra l'area residenziale e il Cerro Huinca, parte del sistema collinare che caratterizza lo skyline della cittadina. Anche in questo caso la scuola presenta tre punti di accesso/uscita, collocati su entrambi i fronti: due di questi, dedicati prevalentemente all'uscita, si aprono sull'Av. Urmeneta, e sono caratterizzati dalla presenza di un'ampia zona di filtro, costituita da un manto terroso che costeggia il marciapiede accompagnato da filari di grandi alberature che creano una barriera naturale tra la scuola e la strada, mitigando l'impatto del traffico e creando un ambiente ombreggiato e sicuro per gli studenti. L'ingresso su Calle Carrera, strada appartenente alla viabilità secondaria, definisce la facciata principale dell'edificio e affaccia su uno spazio di dimensioni più contenute caratterizzato dalla presenza di una scalinata e di una rampa che articolano la principale via di accesso alla scuola. Qui la maggiore vicinanza al tratto carrabile della strada favorisce una connessione diretta con il servizio di trasporto pubblico, conferendo a questo accesso una funzione più di transito che di sosta (fig. 73 - 76).

Operativamente sono state condotte per i due istituti analisi di tipo quantitativo (conteggio), quali-quantitativo (questionari) e qualitativo (interviste, fotografia e video) basati sulle esperienze dell'Officina Gehl e del Public Space Research Group descritte in *How to Study Public Space Life* (Gehl & Svarre, 2013), che identificano 12 criteri di qualità degli spazi pubblici per le persone[65]. Le operazioni svolte possono essere sintetizzare come segue:

1 **Conteggio**: prevede l'osservazione sul campo, il conteggio e la caratterizzazione dei diversi fruitori dello spazio oggetto di studio.

2 **Fotografia e Video:** aiutano a documentare e analizzare i comportamenti e le dinamiche negli spazi pubblici.

3 **Questionari:** strumento che documenta l'esperienza di un numero relativamente ampio di utenti in modo sistematico.

4 **Interviste semi-strutturate:** permette di raccogliere dati maggiormente qualitativi da utenti selezionati, in merito a percezioni, preferenze e suggerimenti.

65 I dodici criteri sono organizzati attorno a tre pilastri: 1. la sicurezza: rispetto al rischio di incidente stradale, a danni causati da altri, a esperienze sensoriali sgradevoli; 2. L'interazione, la sosta e il movimento: la sosta e lo stare in piedi, la possibilità di sedersi, l'osservazione, la conversazione, l'ascolto, la possibilità di giocare e fare sport; 3. La qualità urbana: dimensione umana, possibilità di approfittare di aspetti climatici gradevoli, spazio esteticamente gradevole.

1. Conteggio

Il conteggio fa parte dei metodi di osservazione diretta, è uno strumento di analisi quantitativa che documenta il numero di persone che si muovono in un determinato spazio, in questo caso lo spazio di prossimità degli istituti scolastici oggetto di studio. In diversi orari della giornata e in differenti giorni della settimana, per circa 10 minuti, l'osservatore effettua un conteggio del numero degli utenti che attraversano lo spazio utilizzando un formulario di riferimento (fig. 77).

Osservazione diretta: IL CONTEGGIO			
Tipo di dato	**Obiettivo**	**Azione**	**Output**
Quantitativo	Ottenere dati sulla frequentazione dello spazio	Contare e caratterizzare gli utenti dello spazio in diversi orari e giorni della settimana	Graficizzazione numerica delle presenze

Il metodo del conteggio è stato applicato in 6 fasce orarie della durata di 10 minuti ciascuna, rispettivamente: mezz'ora prima dell'entrata a scuola, durante l'entrata, mezz'ora dopo l'entrata; la stessa scansione è stata ripetuta con lo stesso criterio in relazione all'uscita pomeridiana.

Escuela Mixta 88

Utente		Settimana 1 - LUN						Settimana 2 - MER						Settimana 3 - VEN						Settimana 4 - DOM					
		Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio		
Adulto	Che cammina	5	9	3	3	8	5	8	12	2	2	12	4	7	8	5	1	9	2	0	0	2	4	0	0
	Che va in bici	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0
	Che fa sport/gioca	3	0	5	2	0	2	0	0	3	0	0	1	1	0	2	0	0	2	0	3	1	1	2	1
	TOTALE	8	9	8	6	8	9	9	12	5	2	12	7	9	8	8	1	9	6	0	3	3	5	4	1
Bambino	Che cammina	5	18	3	4	21	10	10	20	3	2	19	7	4	13	2	1	15	4	0	0	0	0	2	0
	Che va in bici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
	Che fa sport/gioca	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	4	8	0	0	0	1	0	1
	TOTALE	6	18	3	4	23	15	10	20	3	2	21	13	5	13	2	1	20	12	0	0	0	2	2	1

Escuela Brasilia

Utente		Settimana 1 - LUN						Settimana 2 - MER						Settimana 3 - VEN						Settimana 4 - DOM					
		Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio			Mattina			Pomeriggio		
Adulto	Che cammina	3	5	2	3	12	6	2	7	2	5	8	2	4	6	2	5	10	4	0	0	1	5	3	2
	Che va in bici	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
	Che fa sport/gioca	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0	5
	TOTALE	3	5	3	3	12	10	2	7	4	6	10	2	4	7	2	7	10	4	0	0	1	8	5	7
Bambino	Che cammina	7	12	4	1	14	12	3	10	2	3	18	11	5	8	2	1	15	9	0	1	1	4	2	1
	Che va in bici	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
	Che fa sport/gioca	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
	TOTALE	7	12	4	1	16	16	3	10	3	4	18	13	5	8	2	1	16	10	0	1	1	4	6	1

76.
Tabella di rilevamento Conteggio.
Elaborazione dell'autrice.

Tale operazione è stata effettuata negli spazi di prossimità di entrambi gli istituti scolastici, e ripetuta una volta a settimana per 4 settimane, ognuna in un giorno diverso: lunedì, mercoledì, venerdì e domenica. L'idea che anima questo tipo di scansione temporale è quella di cercare di documentare il fenomeno di entrata e uscita mettendolo in relazione con cosa succede prima, dopo e durante la sua realizzazione e durante il fine settimana in termini di uso e fruizione dello spazio di prossimità delle scuole (fig.78, 79).

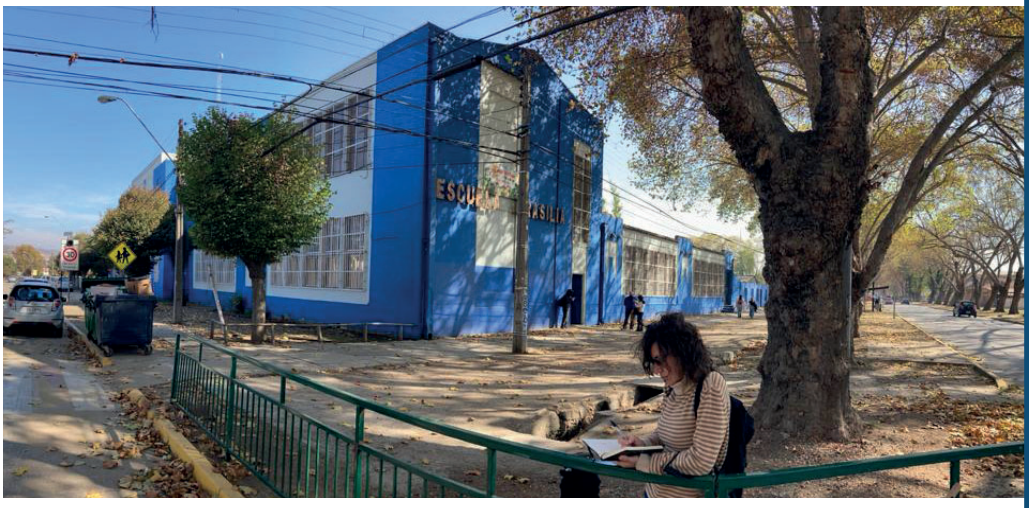
2. Fotografia e Video

Osservazione diretta: FOTOGRAFIA E VIDEO			
Tipo di dato	**Obiettivo**	**Azione**	**Output**
Qualitativo	Rappresentare le interazioni sociali e le attività che si svolgono nello spazio	Simulare la visione dell'occhio umano, in particolare quello del bambino, considerando il punto di vista ad un'altezza di circa 1m.	Report di immagini e video

La fotografia e il video urbani sono due metodi di osservazione diretta utilizzati per documentare e illustrare le interazioni sociali, i comportamenti e le dinamiche nello spazio oggetto di studio integrando le altre metodologie di analisi. L'osservatore sceglie punti di vista privilegiati per scattare foto e girare video: l'inquadratura e l'angolazione cercano di avvicinarsi alla capacità visive dell'occhio umano, in particolare è stata scelta quella del bambino privilegiando il posizionamento del punto di vista a 1m da terra circa. In termini operativi per quanto riguarda la realizzazione dei video è stata utilizzata una videocamera (tipo GoPro) installata su un supporto mobile in un punto stabilito nella zona di prossimità di entrambi gli istituti, scelto in modo da poter effettuare la ripresa dalla stessa posizione in vari momenti e in varie giornate. Per effettuare le riprese è stata richiesta e concessa una autorizzazione da parte de la UTP (Unidad Tecnico Pedagogica). Il dispositivo è stato collocato in modo da non essere facilmente visibile così da non condizionare i comportamenti degli utenti (fig. 80).

Si segnala, in termini di rigore metodologico, la difficoltà riscontrata nel mantenere esattamente lo stesso punto di vista nell'arco delle varie riprese e la possibilità di riuscire a inquadrare contemporaneamente i tre accessi di ogni istituto. In particolare, quest'ultima criticità ha reso



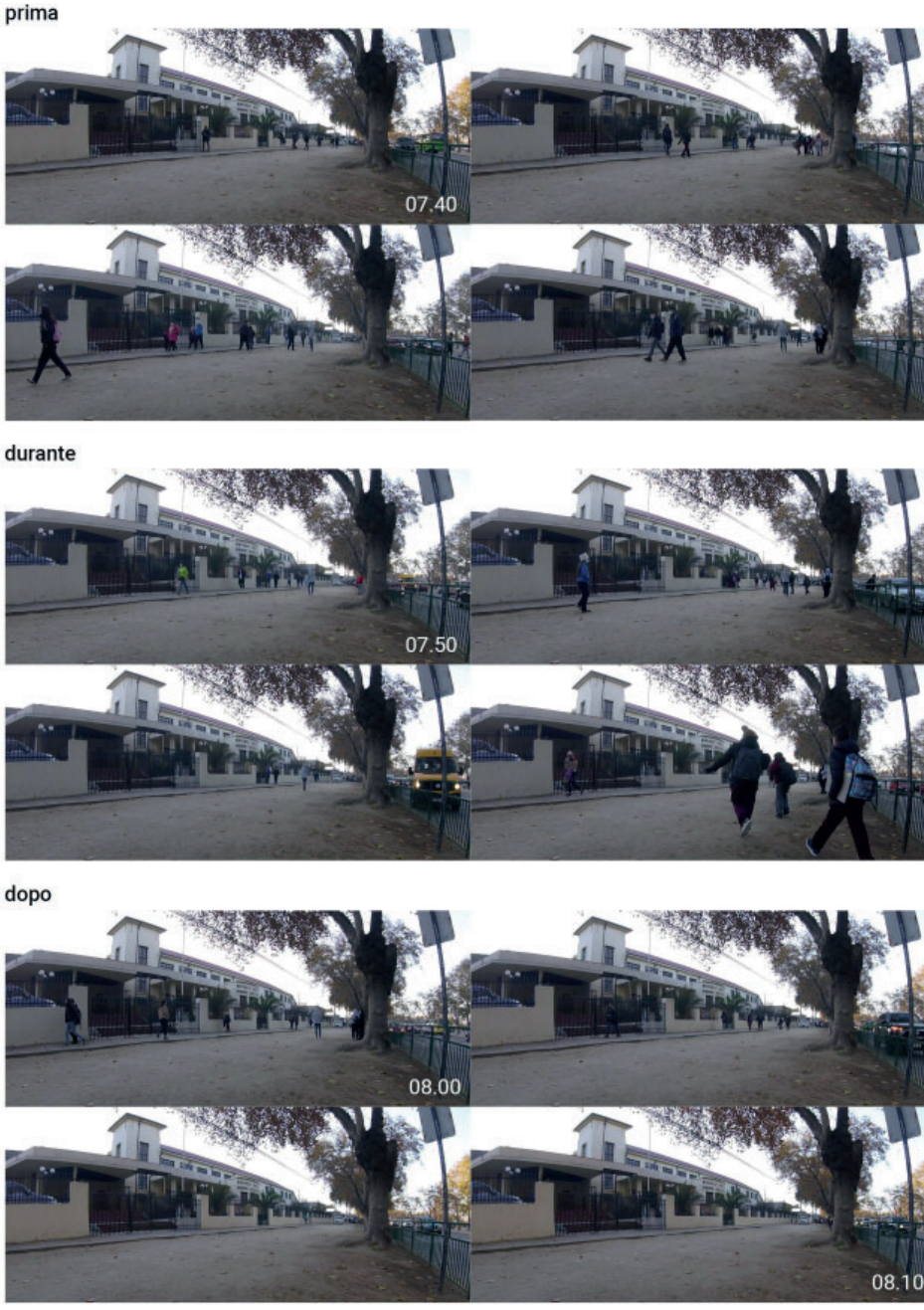




78. 79.
La sperimentazione sul campo del metodo del conteggio.
Foto dell'autrice.

80.
La strumentazione per la ripresa video.
Foto dell'autrice.

81.
Fotogrammi dei momenti di entrata all'istituto Mixta 88 nelle sei fasce di orario analizzate.
Elaborazione propria.



82.
Fotogrammi dei momenti di uscita dall'istituto Mixta 88 nelle sei fasce di orario analizzate.
Elaborazione propria.

prima



durante



dopo



la documentazione per immagini in alcuni momenti poco fedele all'effettivo svolgimento del fenomeno di ingresso/uscita non riuscendo a dare contezza dell'effettivo flusso di movimento in essere. L'integrazione delle varie metodologie di analisi sopperisce in parte a questa criticità dello strumento (fig. 81, 82).

3. Questionari alla comunità scolastica

Il questionario è uno strumento quanti-qualitativo che documenta l'esperienza dell'utente in modo sistematico. Il questionario, redatto utilizzando domande a risposta multipla, scale di gradimento da 1 a 5 e domande aperte incentrate sulla percezione della qualità e l'uso dello spazio di prossimità delle scuole, è stato diffuso all'interno dei due istituti scolastici e somministrato al corpo docente, al personale ATA e amministrativo e ad alcuni familiari intercettati in orario di entrata e uscita dei due istituti scolastici per un totale di 90 questionari, 45 per ogni istituto (fig. 83).

QUESTIONARI				
	Tipo di dato	**Obiettivo**	**Azione**	**Output**
Questionario	Quanti-qualitativo	Raccogliere dati sull'uso e la percezione dello spazio da parte del corpo docenti, personale ATA e amministrativo	Redigere e somministrare il questionario all'interno dei due istituti scolastici	Elaborazione e sistematizzazione dei dati raccolti

La composizione anagrafica dei campioni di riferimento è costituita come segue:

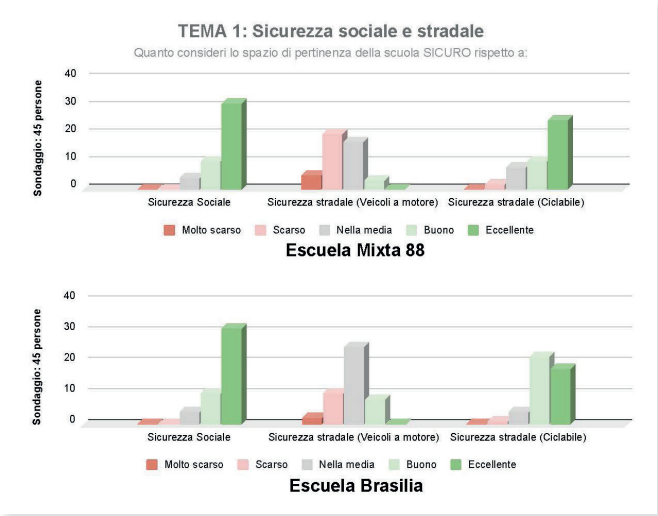
Esculela Mixta 88:

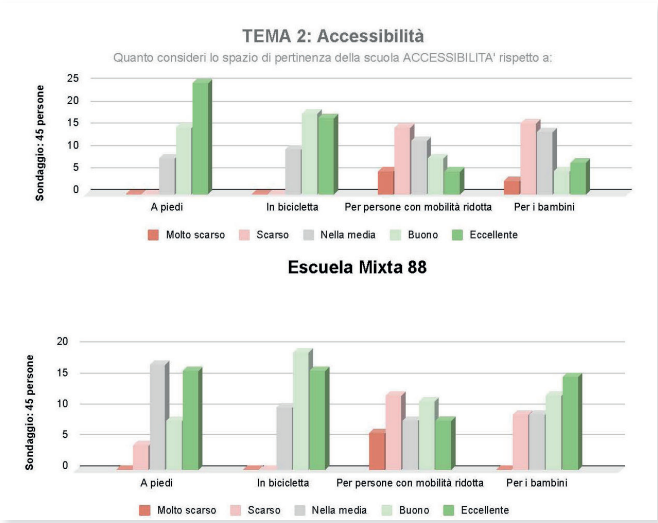
Il 72% dei rispondenti è composto da donne, il 27% da uomini, l'1% ha preferito non specificare la propria identità di genere.

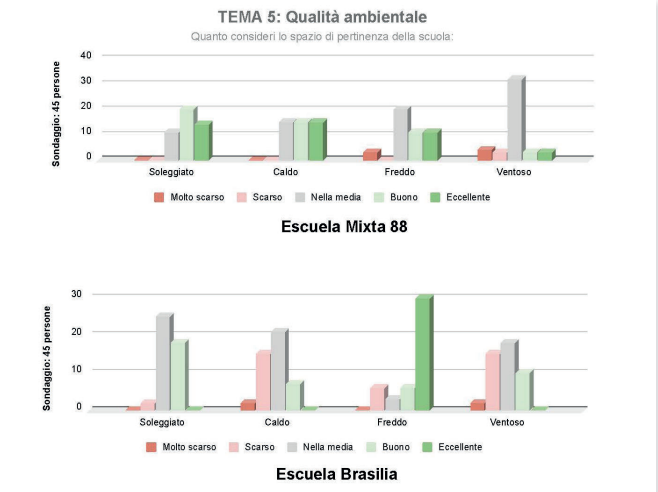
Il 68% dei rispondenti ha meno di 40 anni, il 32% ha più di 40 anni.

Il 96% dei rispondenti ha origine cilena, altre provenienze registrate sono peruviani (2%), venezuelani (1%), haitiani (1%).

Il 47% dei rispondenti è dipendente della scuola, il 34% è un familiare di un bambino studente, il 19% è un cittadino comune.







84. 85. 86.
Rielaborazione dei risultati più significativi dei questionari. Elaborazione propria

Escuela Brasilia:

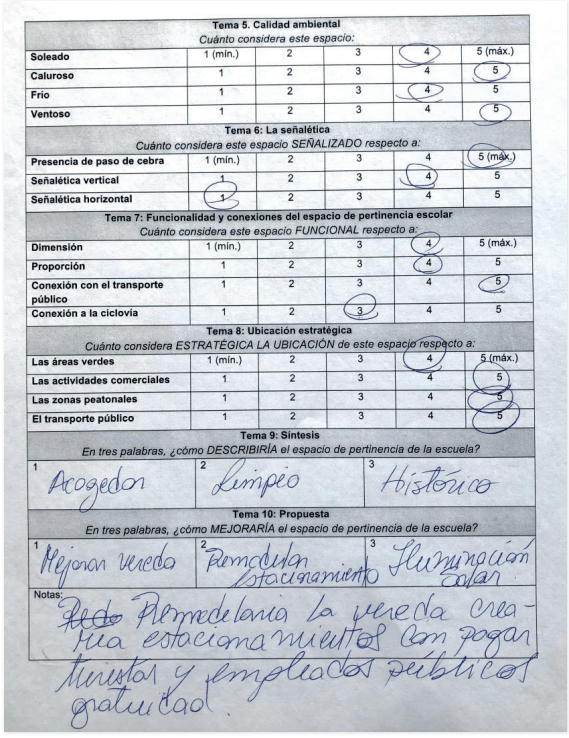
Il 81% dei rispondenti è composto da donne, il 19% da uomini.

Il 73% dei rispondenti ha meno di 40 anni, il 27% ha più di 40 anni.

Il 93% dei rispondenti ha origine cilena, altre provenienze registrate sono peruviani (4%), venezuelani (3%).

Il 42% dei rispondenti è dipendente della scuola, il 46% è un familiare di un bambino studente, il 12% è un cittadino comune.

In questa sezione presentiamo in dettaglio le risposte alle domande del questionario che avevano l'obiettivo principale di esplorare la relazione che le persone intrattengono con l'area d'intervento, cercando di comprendere le loro percezioni, le modalità di utilizzo e la frequenza con cui vivono e attraversano lo spazio. L'indagine si è concentrata su diversi aspetti chiave, tra cui la percezione della sicurezza, sia in termini sociali che di viabilità stradale, l'accessibilità per diverse categorie di utenti, la qualità spaziale e ambientale dell'area, nonché la presenza e l'adeguatezza delle attrezzature e delle infrastrutture disponibili. (fig. 84 - 86).



Tema 5. Calidad ambiental
Cuánto considera este espacio:

	1 (mín.)	2	3	4	5 (máx.)
Soleado				4	
Caluroso	1	2	3	4	5
Frio	1	2	3		5
Ventoso	1	2	3	4	5

Tema 6: La señalética
Cuánto considera este espacio SEÑALIZADO respecto a:

	1 (mín.)	2	3	4	5 (máx.)
Presencia de paso de cebra				4	5 (máx.)
Señalética vertical	1	2	3	4	5
Señalética horizontal	1	2	3	4	5

Tema 7: Funcionalidad y conexiones del espacio de pertinencia escolar
Cuánto considera este espacio FUNCIONAL respecto a:

	1 (mín.)	2	3	4	5 (máx.)
Dimensión				4	5 (máx.)
Proporción	1	2	3	4	5
Conexión con el transporte público	1	2	3	4	5
Conexión a la ciclovía	1	2	3	4	5

Tema 8: Ubicación estratégica
Cuánto considera ESTRATÉGICA LA UBICACIÓN de este espacio respecto a:

	1 (mín.)	2	3	4	5 (máx.)
Las áreas verdes				4	5 (máx.)
Las actividades comerciales	1	2	3	4	5
Las zonas peatonales	1	2	3	4	5
El transporte público	1	2	3	4	5

Tema 9: Síntesis
En tres palabras, ¿cómo DESCRIBIRÍA el espacio de pertinencia de la escuela?

1	2	3
Acogedor	Limpio	Histórico

Tema 10: Propuesta
En tres palabras, ¿cómo MEJORARÍA el espacio de pertinencia de la escuela?

1	2	3
Mejoras veredas	Remodelación estacionamiento	Iluminación solar

Notas:
~~Pedo~~ Remodelaría la vereda crea- ría estacionamientos con pagar ~~turistas~~ y empleados públicos gratuidad.

83.
Esempio dei questionari somministrati. Elaborazione propria



87.
Word cloud delle risposte al quesito "descrivi lo spazio di prossimità in 3 parole".
Escuela Mixta 88
Elaborazione propria



88.
Word cloud delle risposte al quesito "indica 3 aspetti dello spazio di prossimità che miglioreresti".
Escuela Mixta 88
Elaborazione propria



89.
Word cloud delle risposte al quesito "descrivi lo spazio di prossimità in 3 parole".
Escuela Brasilia
Elaborazione propria



90.
Word cloud delle risposte al quesito "indica 3 aspetti dello spazio di prossimità che miglioreresti".
Escuela Brasilia
Elaborazione propria

Oltre alle domande a risposta chiusa, sono state incluse sezioni a risposta aperta, finalizzate a raccogliere impressioni più qualitative e soggettive. In particolare, ai partecipanti è stato chiesto di descrivere lo spazio di prossimità scolastica attraverso tre parole chiave e, successivamente, di indicare altre tre parole per suggerire possibili miglioramenti.

Le risposte fornite sono state analizzate attraverso la costruzione di nuvole di parole (word cloud), uno strumento utile per evidenziare le ricorrenze linguistiche e individuare i temi più rilevanti percepiti dagli intervistati. Questo approccio ha permesso di restituire una visione d'insieme delle opinioni raccolte, mettendo in luce sia le criticità sia le potenzialità dell'area in esame (fig. 87 - 90).

4. Interviste

INTERVISTE				
	Tipo di dato	**Obiettivo**	**Azione**	**Output**
Intervista semi-strutturata	Qualitativo	Raccogliere informazioni e suggerimenti e identificare elementi prioritari per il miglioramento dell'area di studio	Svolgere l'intervista attenendosi ad una scaletta di domande e punti di interesse.	Elaborazione e sistematizzazione dei dati raccolti

Lo strumento dell'intervista semi-strutturata permette di raccogliere delle informazioni prevalentemente qualitative esplorando aspetti più approfonditi rispetto agli altri strumenti di analisi. L' intervista è adottata per raccogliere un numero maggiore di informazioni da soggetti privilegiati, particolarmente informati sull'area o rappresentativi di altre persone. Sono state effettuate interviste alle due presidi degli istituti, ai due responsabili della gestione dell'ingresso e uscita dei bambini (2 *Ausiliar* per ogni scuola) e alle due co-direttrici della FEC, per un totale di 8 interviste.

Risultati dell'indagine e indicazioni di carattere strategico

I risultati dei primi due metodi di analisi basati sull'osservazione diretta (1. Conteggio, 2. Campagna video-fotografica) mostrano andamenti distinti, influenzati dalle differenti caratteristiche ambientali e contestuali dei due istituti scolastici.

La Escuela Mixta 88 presenta un'alta intensità di movimento nelle fasce orarie di entrata e uscita, influenzato dalla posizione strategica dell'istituto nel cuore del quartiere urbano. Durante l'entrata a scuola, si osserva una notevole presenza di adulti, molti dei quali accompagnano i bambini a piedi, un numero significativo di bambini raggiunge la scuola utilizzando il trasporto pubblico, solo una minoranza degli studenti arriva in macchina, con i genitori che li lasciano rapidamente nelle vicinanze dell'ingresso. Nella fascia oraria antecedente l'apertura della scuola (mezz'ora prima), non si rileva un elevato movimento; la zona rimane relativamente tranquilla, con pochi passanti e scarsa attività intorno all'istituto. Al contrario, l'uscita e la fascia successiva (mezz'ora dopo) vedono un notevole incremento dell'attività sociali. Gli adulti, in questa fase, tendono a essere meno presenti, lasciando spazio a una maggiore autonomia dei bambini, che spesso si muovono in gruppo verso casa o verso attività extrascolastiche. Un numero significativo di bambini, dopo la fine delle lezioni, tende a trattenersi nei pressi della Plaza Brasil, sfruttando gli spazi verdi per il gioco libero. Anche la presenza di adulti, seppur meno numerosa rispetto alla mattina, contribuisce a creare un ambiente vivace, con genitori che si fermano a parlare tra loro o con gli insegnanti, e una maggiore interazione con il contesto commerciale circostante. Questo riflette un uso più prolungato e variegato dello spazio pubblico dopo l'uscita rispetto alla mattina, evidenziando come la Escuela Mixta 88 sia ben integrata nella vita del quartiere.

La Escuela Brasilia, collocata in un contesto residenziale più tranquillo e decentrato rispetto alla Escuela Mixta 88, mostra un andamento diverso in termini di comportamenti e fruizione dello spazio nonostante la distanza geografica di poche centinaia di metri. L'entrata a scuola avviene principalmente da Calle Carrera, ed è caratterizzata da una maggiore presenza di bambini accompagnati dai genitori, soprattutto in macchina, riflettendo un ambiente meno trafficato e con minore accesso al trasporto pubblico. L'uscita su Avenida José Tomás Urmeneta avviene in due punti distinti, uno è dedicata ai bambini più piccoli, mentre l'altro è riservata agli studenti delle classi medie, facilitando un'uscita più ordinata. I genitori attendono i figli nell'ampio spazio di filtro tra la strada e la scuola, in un ambiente protetto e sicuro, ma meno dinamico rispetto alla Escuela Mixta 88. In generale, il numero di bambini che si spostano autonomamente è inferiore, riflettendo un contesto meno stimolante dal punto di vista delle opportunità di socializzazione e gioco all'aperto. Nell'ultima rilevazione, effettuata mezz'ora dopo l'uscita, si osserva una

netta diminuzione della presenza di persone nei dintorni della scuola, con l'area che ritorna rapidamente alla sua quiete abituale, segno di una fruizione dello spazio pubblico limitata in modo quasi esclusivo in relazione all'attività scolastica.

In sintesi, mentre l'Escuela Mixta 88 beneficia di un ambiente urbano che favorisce l'interazione e l'autonomia dei bambini, la Escuela Brasilia riflette un contesto più protetto e residenziale, con un maggiore controllo da parte degli adulti e una minore intensità di movimento autonomo da parte degli studenti.

I risultati delle operazioni legate all'osservazione diretta si integrano con quelli dei questionari e delle interviste mettendo in luce diverse criticità e lasciando spazio a possibili miglioramenti in termini di sicurezza, qualità ambientale ed estetica degli spazi di prossimità, oltre che di comfort per studenti, personale e genitori.

In particolare, nel contesto della Escuela Mixta 88, si evidenzia che, sebbene la sicurezza sociale sia considerata adeguata, la sicurezza stradale rappresenta una preoccupazione significativa. È apprezzata la presenza di strisce pedonali ma la segnaletica verticale e orizzontale risulta poco visibile, cosa che compromette la sicurezza dei bambini, soprattutto durante le ore di punta. Si sottolinea inoltre la necessità di potenziare l'illuminazione notturna per migliorare la visibilità e garantire una maggiore sicurezza nelle ore serali. Riguardo alla qualità ambientale degli spazi di prossimità, emerge che l'ampia zona di filtro di terra che separa la scuola dalla strada, pur arricchita da grandi alberature, presenta alcune problematiche. Si osserva infatti che nel pomeriggio la zona è spesso occupata in modo illegittimo dalle automobili, cosa che riduce la sicurezza e compromette l'integrità dell'area. Gli insegnanti esprimono il desiderio di un parcheggio riservato per evitare questi inconvenienti. Inoltre, sebbene la scuola goda della vicinanza alla Plaza Brasil, lo spazio di prossimità potrebbe beneficiare di un ripensamento, con l'inclusione di più verde, infatti attualmente l'area è considerata troppo secca e poco accogliente. Dal punto di vista estetico, lo spazio è descritto come poco riconoscibile e bisognoso di un rinnovamento. Sebbene l'edificio possieda un valore storico, alcuni intervistati suggeriscono di dipingere la facciata per renderla più attraente e accogliente. Inoltre, si rileva che la scuola manca di una rampa d'accesso, criticità significativa in termini di accessibilità. Infine, sul fronte del comfort, si segnala l'assenza di arredi per l'attesa dei genitori e di rastrelliere per le biciclette, questione che limita da un lato

la permanenza nella prossimità scolastica, dall'altro l'uso della bicicletta come mezzo di trasporto privilegiato. Gli insegnati inoltre esprimono la necessità di una copertura a protezione dalle intemperie durante l'attesa all'ingresso e all'uscita. Questi risultati suggeriscono che, nonostante l'Escuela Mixta 88 sia ben integrata nel contesto urbano e benefici di alcune risorse come la vicina Plaza Brasil, le aree di prossimità degli ingressi richiedono interventi migliorativi per garantire maggiore sicurezza, qualità ambientale, estetica e comfort per tutti gli utenti della scuola.

I questionari e le interviste presso la Escuela Brasilia, invece, hanno delineato un quadro con esigenze diverse rispetto alla Mixta 88, nonostante la vicinanza geografica tra le due scuole. Qui sia la sicurezza stradale che la sicurezza sociale sono considerate adeguate. La presenza di strisce pedonali è apprezzata, anche se potrebbe essere integrata da segnaletica verticale e orizzontale. La scuola è percepita come un'istituzione facilmente riconoscibile, grazie soprattutto alla caratteristica colorazione blu, ma vi è il desiderio di un ambiente esterno più accogliente, capace di rafforzare il senso di identità e appartenenza. Attualmente, i genitori si trovano spesso costretti a sedersi sul cordolo del fossato perimetrale in attesa dei figli, evidenziando una carenza di spazi adeguati all'attesa. Si riporta inoltre la presenza di alcuni elementi dissestati sottolineando l'importanza di una manutenzione periodica dell'area. Un miglioramento estetico e funzionale, come la creazione di spazi più definiti e attrezzati con panchine e sedute, renderebbe l'attesa più confortevole e migliorerebbe l'immagine complessiva della scuola in particolare del fronte maggiormente visibile che dà sull' Av. Urmeneta. In termini di qualità ambientale, l'assenza di spazi verdi significativi intorno all'istituto è percepita come una mancanza che influisce negativamente sulla vita del quartiere; l'ampio spazio di filtro che separa la scuola dalla carreggiata potrebbe assolvere questa funzione configurandosi come nuova centralità verde da utilizzare durante l'arco della giornata in linea con le esigenze di un contesto residenziale.

In generale i questionari e le interviste hanno evidenziato come entrambe le scuole, pur avendo caratteristiche e problematiche specifiche, possano beneficiare di interventi di riqualificazione urbana a partire dal ripensamento degli spazi di prossimità con un conseguente miglioramento della sicurezza, della qualità ambientale ed estetica dell'area, rafforzando al contempo il senso di identità e appartenenza della comunità scolastica.

L'analisi dei contesti urbani relativi alla Escuela Mixta 88 e alla Escuela Brasilia mette in luce l'importanza di ripensare gli spazi di prossimità scolastica non solo in termini di sicurezza e accessibilità, ma come occasioni di rigenerazione urbana minuta, capaci di trasformare aree oggi prevalentemente funzionali in luoghi di relazione, gioco, attesa e permanenza. Entrambi i casi presentano un potenziale significativo, ma richiedono strategie differenziate, calibrate sulle specifiche condizioni morfologiche, sociali e d'uso.

Nel caso della Escuela Mixta 88, la relazione diretta con la Plaza Brasil costituisce l'elemento più rilevante. Più che immaginare una semplice pedonalizzazione del tratto stradale antistante la scuola, l'intervento potrebbe orientarsi verso la costruzione di un unico sistema di spazio pubblico scuola-parco-piazza, capace di mettere in continuità l'istituto, l'area di soglia e la Plaza Brasil. In questa prospettiva, la chiusura temporanea di un tratto iniziale dell'Avenida José Tomás Urmeneta, compreso tra Calle Requelme e Calle Ramón de la Cerda, potrebbe essere assunta come primo intervento reversibile, leggero e progressivo attraverso cui testare nuovi usi, osservare le reazioni della comunità, verificare gli effetti sulla mobilità e raccogliere dati utili per un progetto permanente. Il PAMEPI avrebbe potuto rappresentare, in questo senso, l'occasione per attivare un laboratorio urbano temporaneo, in cui la Strada Scolastica non fosse intesa soltanto come misura di sicurezza negli orari di ingresso e uscita, ma come primo passo verso la riconfigurazione complessiva dello spazio pubblico. La particolare conformazione dell'isolato, circondato da strade carrabili alternative, rende infatti possibile ipotizzare una deviazione controllata dei flussi veicolari con un impatto contenuto sulla mobilità del quartiere, soprattutto considerando che il tratto interessato riguarda la parte iniziale dell'Avenida Urmeneta e non il suo sviluppo principale. Attraverso interventi temporanei sarebbe possibile sperimentare una diversa gerarchia dello spazio, verificando la possibilità di trasformare la soglia scolastica in una vera estensione della Plaza Brasil.

Nel caso della Escuela Brasilia, invece, la riflessione potrebbe concentrarsi sulla riconfigurazione di Calle Carrera come nuovo spazio pubblico. La presenza, lungo la stessa strada, della Escuela Brasilia e del jardín infantil Caritas Risuena rafforza l'ipotesi di lavorare non solo sull'accesso alla scuola, ma sulla costruzione di una polarità educativa di quartiere. Anche in questo caso, sarebbe interessante immaginare una fase di sperimentazione progressiva: chiusure temporanee negli orari scolastici, giornate di strada aperta, installazioni leggere, arredi provvisori e attività

partecipative potrebbero consentire di testare la capacità dello spazio di accogliere usi più ampi e continuativi.

La struttura viaria regolare a scacchiera facilita l'individuazione di percorsi alternativi per il traffico veicolare e rende plausibile una limitazione sperimentale della circolazione. Tale processo potrebbe condurre, nel tempo, alla realizzazione di una vera e propria piazza scolastica: uno spazio pubblico decentrato, alternativo e complementare alla Plaza Brasil, capace di migliorare la sicurezza degli ingressi e delle uscite, ma anche di offrire un luogo di gioco, incontro e socializzazione. Perché questa possibilità si concretizzi, sarebbe necessario accompagnare la limitazione del traffico con un progetto fisico più articolato: sostituzione dei materiali, introduzione di superfici drenanti e aree verdi, sedute, attrezzature ludiche, rastrelliere, ombreggiamenti e dispositivi capaci di rendere lo spazio riconoscibile, accogliente e abitabile anche oltre l'orario scolastico.

In sintesi, mentre per la Escuela Mixta 88 l'intervento potrebbe orientarsi verso la costruzione di una continuità spaziale e funzionale tra scuola e Plaza Brasil, attraverso una sperimentazione capace di prefigurare un grande spazio pubblico integrato, per la Escuela Brasilia appare più adeguata l'ipotesi di una piazza scolastica di quartiere, da costruire progressivamente attraverso test temporanei, ascolto della comunità e successiva stabilizzazione degli interventi. In entrambi i casi, il tema non è soltanto sottrarre spazio all'automobile, ma ridefinire la qualità e il significato degli spazi di soglia, trasformandoli da margini funzionali a luoghi urbani capaci di sostenere autonomia, cura e socialità.

Sebbene non sia stato possibile confrontarsi direttamente con gli studenti in merito a queste proposte, il conteggio e la caratterizzazione dei comportamenti hanno permesso di osservare come bambini e comunità scolastica utilizzino effettivamente gli spazi pubblici. Le evidenze raccolte mostrano che questi luoghi non sono semplici punti di attraversamento, ma ambiti di attesa, gioco informale e interazione, spesso vissuti prima e dopo l'orario scolastico. La riorganizzazione proposta, dunque, non mira soltanto a migliorare l'accesso pedonale o la gestione del traffico, ma a riconoscere e potenziare usi già presenti, introducendo condizioni spaziali più favorevoli all'esplorazione e alla socializzazione.

Le prossimità scolastiche, intese come spazi di soglia tra scuola e città, possono così configurarsi come piccoli laboratori di trasformazione urbana: luoghi protetti ma aperti, capaci di integrare percorsi pedonali,

verde, gioco libero e permanenza. In questa prospettiva, il contributo più interessante del PAMEPI avrebbe potuto consistere proprio nella possibilità di attivare sperimentazioni concrete e reversibili, capaci di verificare sul campo nuove modalità di uso dello spazio pubblico e di trasformare progressivamente le soglie scolastiche in infrastrutture quotidiane per il benessere dei bambini e della comunità.

4.5.4 Considerazioni conclusive sul Caso Studio PAMEPI

Il progetto PAMEPI rappresenta un esempio significativo di come le città possano adottare una prospettiva più inclusiva e orientata all'infanzia, riportando l'attenzione sulla relazione tra bambini e spazio urbano. Al di là dei risultati finali ottenuti dal progetto, è cruciale sottolineare l'importanza di iniziative come questa, promosse da realtà sensibili al tema come la Fundación Escala Común (FEC). La capacità della Fondazione di creare un dialogo collaborativo con le amministrazioni locali contribuisce a sviluppare una consapevolezza più ampia rispetto alle esigenze dei bambini nella pianificazione urbana. Questo dialogo risulta particolarmente prezioso in un contesto, come quello di San Francisco de Limache, caratterizzato da un elevato numero di istituti scolastici e una conseguente densità di flussi giovanili, bambini e adolescenti, che attraversano lo spazio pubblico quotidianamente.

La presenza importante di questi ultimi offre un'opportunità preziosa per ripensare la pianificazione urbana con un approccio partecipativo più inclusivo, che non si limiti solo a coinvolgere alcune classi o gruppi di bambini selezionati, ma allarghi il processo anche agli adolescenti, una fascia d'età spesso trascurata nelle politiche urbane per l'infanzia. Questi giovani sono, infatti, i principali fruitori degli spazi pubblici e come dimostrano le osservazioni sul campo, il loro uso della città e inteso e continuativo. Nonostante gli adolescenti trascorrano molto più tempo nello spazio pubblico rispetto ai bambini, e lo facciano principalmente senza accompagnatori, mancano specifiche politiche e programmi dedicati alle loro esigenze.

Eppure, essi rappresentano i principali fruitori autonomi dello spazio urbano, utilizzando strade, piazze e altri spazi pubblici come luoghi di incontro, gioco e socializzazione. Le osservazioni sul campo dimostrano chiaramente come questo utilizzo autonomo e intenso dello spazio pubblico da parte degli adolescenti evidenzi la necessità di ripensare tali

spazi in funzione delle loro esigenze specifiche. Mentre i progetti per la "città dei bambini" tendono a concentrarsi sui più piccoli, gli adolescenti richiedono spazi sicuri, accessibili e stimolanti, che rispecchino le loro modalità di fruizione urbana e contribuiscano al loro sviluppo sociale e relazionale. Pertanto, un coinvolgimento attivo di tutte le fasce d'età, inclusi gli adolescenti, è cruciale per realizzare una pianificazione urbana davvero inclusiva e sostenibile.

Da un punto di vista spaziale, le ampie sezioni stradali che caratterizzano il tessuto urbano di Limache offrono un'opportunità unica di riorganizzazione dello spazio pubblico, difficile da trovare in contesti europei, come in Italia, dove le dimensioni stradali e urbane sono spesso più contenute. Queste ampie carreggiate, che si estendono oltre lo spazio riservato al traffico veicolare, consentono di immaginare soluzioni innovative e inclusive per l'utilizzo dello spazio urbano. Questa configurazione, unita a condizioni climatiche miti per la maggior parte dell'anno, apre la possibilità di un uso continuativo e prolungato degli spazi aperti. In questo senso, il clima favorevole invita a ripensare gli spazi di prossimità alle scuole, non solo come luoghi di passaggio, ma come veri e propri spazi pubblici di qualità, destinati al gioco, alla socializzazione e al benessere della comunità scolastica e del quartiere. Una riorganizzazione capillare di tali spazi può contribuire a migliorare l'esperienza urbana per bambini, adolescenti e famiglie, promuovendo una fruizione dello spazio pubblico sicura e stimolante durante tutto l'anno.

In conclusione, il progetto PAMEPI evidenzia la rilevanza di un approccio partecipativo nella pianificazione urbana, che includa la prospettiva dei bambini nella progettazione dello spazio pubblico. L'iniziativa, portata avanti dalla Fundación Escala Común in collaborazione con le amministrazioni locali, rappresenta un esempio di come sia possibile affrontare le sfide della mobilità e dell'uso degli spazi urbani con soluzioni orientate ai bisogni dell'infanzia. Tuttavia, la sua applicazione pone questioni metodologiche e operative che meritano un'ulteriore riflessione, soprattutto in termini di continuità e diffusione delle buone pratiche. Le caratteristiche del contesto di Limache, come la conformazione spaziale e le condizioni climatiche, offrono opportunità significative per creare città più vivibili e sostenibili, in cui bambini e adolescenti, co-creatori attivi degli spazi urbani che animano il loro quotidiano, possano trascorrere più tempo all'aperto, con benefici per il loro benessere e per quello della comunità nel suo insieme.

4.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dalle sue prossimità

Il Capitolo 4 si apre con una riflessione sul ruolo cruciale degli spazi scolastici di prossimità come luoghi di soglia tra scuola e città, aree di transizione che possono trasformarsi in occasioni di socializzazione e crescita collettiva. Storicamente, le strade rappresentavano proprio questi spazi condivisi, dove i più piccoli avevano la possibilità di muoversi in modo indipendente, giocare e interagire con la comunità. Tuttavia, l'evoluzione urbana e la crescente presenza del traffico automobilistico hanno limitato l'uso delle strade come spazi condivisi, trasformando l'esperienza del tragitto casa-scuola da occasione di scoperta e autonomia, a trasferimento passivo e veloce spesso veicolato dall'uso dell'auto.

Le "prossimità scolastiche" emergono quindi come aree strategiche per restituire alla strada il suo valore sociale, dove la mobilità sostenibile e l'accessibilità possono ridisegnare lo spazio urbano, offrendo ai bambini un luogo sicuro per muoversi e interagire. Iniziative come le Play Streets, le strade scolastiche o le piazze scolastiche mostrano come questi spazi possano diventare catalizzatori per la riappropriazione dello spazio pubblico, incoraggiando non solo una mobilità lenta, ma anche nuove forme di partecipazione e socialità. In questo contesto, il progetto PAMEPI è un esempio di come l'integrazione tra mobilità, spazio pubblico e accessibilità possa valorizzare il ruolo educativo e sociale delle prossimità scolastiche, contribuendo a una città a misura di bambino. Il capitolo invita dunque a riflettere su come il ridisegno e ripensamento degli spazi scolastici di prossimità possa diventare parte integrante di un processo più ampio di rigenerazione urbana e sociale, che vede nella soglia tra scuola e città un'opportunità per costruire un ambiente urbano più sicuro, partecipato e inclusivo.

4.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo

Dallo studio effettuato emergono una serie di elementi e condizioni sociali, urbane e amministrative che incidono sulla possibilità di ridisegnare e ripensare gli spazi di prossimità delle scuole, influenzandone il ruolo e il potenziale come catalizzatori sociali. La loro configurazione e gestione non dipendono solo da scelte progettuali, ma anche da di-

namiche più ampie legate all'organizzazione della città, alle pratiche di mobilità e alle modalità di coinvolgimento della comunità. Questi aspetti determinano in che misura tali spazi possano favorire l'autonomia dei bambini, la socializzazione e il benessere collettivo, ma al contempo rivelano criticità che ostacolano la loro trasformazione in risorse urbane pienamente riconosciute.

Valore educativo e inclusivo degli spazi di prossimità. Il capitolo mette in evidenza come gli spazi di prossimità scolastica non siano solo luoghi di passaggio, ma veri e propri dispositivi educativi che incidono sulle pratiche di autonomia, socializzazione e apprendimento informale dei bambini. Le esperienze analizzate dimostrano che il loro valore non si esaurisce nella funzione di mitigazione dei rischi legati alla mobilità, ma si estende alla costruzione di un nuovo modello di spazio pubblico, capace di accogliere e sostenere la crescita dei più piccoli e il rafforzamento della coesione sociale. Gli interventi realizzati in città come Parigi (*Rues aux écoles*), Barcellona (*Protegim les escoles*) e Lione (*Rues des enfants*), così come i programmi italiani (*Piazze aperte per ogni scuola* a Milano, *Torino Mobility Lab*, *Cantiere Spazio* a Bologna), confermano che la trasformazione degli spazi di prossimità scolastica può diventare un'opportunità per ripensare l'uso della strada come luogo di relazione e interazione intergenerazionale. Il valore educativo di questi spazi risiede nella loro capacità di attivare forme di apprendimento esperienziale: il gioco, la mobilità autonoma, l'esplorazione dello spazio urbano sono pratiche che contribuiscono a sviluppare nei bambini competenze spaziali, sociali e civiche, rendendoli parte attiva della vita della città.

Tuttavia, affinché questi interventi abbiano un impatto duraturo, è necessario superare la logica degli interventi episodici e temporanei per costruire una visione sistemica che riconosca gli spazi di prossimità scolastica come infrastrutture educative. La progettazione di questi luoghi non può limitarsi a un'azione di mitigazione del traffico, ma deve integrarsi con politiche urbane e scolastiche che valorizzino il ruolo della città come ambiente di apprendimento diffuso. È quindi fondamentale rafforzare le strategie di governance partecipata, coinvolgendo scuole, famiglie e comunità locali non solo nella fase di attuazione, ma anche nella gestione e manutenzione di questi spazi.

Infine, la varietà dei modelli analizzati dimostra che non esiste una soluzione unica, ma che ogni intervento deve essere adattato alle specificità del contesto urbano. Se nei centri storici la pedonalizzazione tempora-

nea può rappresentare la strategia più efficace, nelle città più grandi la creazione di piazze scolastiche e l'uso dell'urbanistica tattica possono rispondere meglio alle esigenze di accessibilità e fruibilità. Ciò che accomuna tutte queste esperienze è la necessità di ridefinire il ruolo della prossimità scolastica, riconoscendone il valore strategico non solo per la sicurezza e la mobilità, ma per la costruzione di una città più inclusiva, educativa e a misura di bambino.

I caratteri fisici degli spazi di prossimità delle scuole. Questi "spazi di soglia" tra la scuola e la città acquisiscono significati e funzioni distintive non solo in termini di accessibilità e socialità, ma anche in relazione alle loro caratteristiche fisiche. Morfologia urbana, accessibilità e qualità dello spazio pubblico influenzano il modo in cui questi luoghi vengono vissuti e appropriati dalla comunità scolastica.

In alcuni contesti, come quello cileno del progetto PAMEPI, ad esempio, l'ampiezza consistente di questi spazi consente di sviluppare attività di gioco libero e di socializzazione, favorendo una fruizione spontanea e diversificata che risponde ai bisogni dei bambini di esplorare e muoversi liberamente. Tali spazi, proprio per la loro estensione, facilitano inoltre il coinvolgimento di tutta la comunità, dai bambini ai genitori e agli abitanti del quartiere, creando un ambiente favorevole alla coesione sociale.

Seppur tale conformazione urbana non sia il risultato di una strategia di pianificazione esplicitamente orientata a valorizzare le prossimità scolastiche come spazi di socializzazione e apprendimento diffuso, nei casi delle due scuole analizzate, il loro assetto fisico si rivela comunque favorevole allo sviluppo di pratiche collettive spontanee. In particolare, l'ampiezza di questi spazi adiacenti agli istituti garantisce la possibilità di aggregazione e movimento autonomo, aspetti che incidono direttamente sulla qualità dell'esperienza dei bambini e delle loro famiglie.

Tuttavia, dall'analisi svolta emergono alcune criticità che limitano il pieno riconoscimento di queste aree come infrastrutture educative e sociali. In primo luogo, la mancanza di un disegno spaziale intenzionale si traduce nell'assenza di una pavimentazione adeguata, di elementi di arredo urbano o di dispositivi che favoriscano la permanenza e la multifunzionalità dello spazio. Senza un progetto che conferisca a questi luoghi i caratteri dello "stare", la loro fruizione rimane parzialmente condizionata dalle sole caratteristiche dimensionali e morfologiche, piuttosto che da una reale volontà di configurarle come prolungamento della scuola o come parte integrante della vita urbana. Questo limite

evidenzia una carenza di attenzione nella progettazione di prossimità, dove lo spazio viene percepito come un vuoto residuale piuttosto che come un'opportunità di qualificazione sociale e ambientale. Nonostante tali carenze progettuali, l'estensione di questi spazi incide positivamente sulla possibilità di percorrere il tragitto casa-scuola a piedi. Il dimensionamento generoso e l'assenza di barriere infrastrutturali favoriscono una mobilità dolce e indipendente, con un numero significativo di bambini che si spostano autonomamente o accompagnati da fratelli maggiori. Questo dato suggerisce che, anche in assenza di specifiche politiche di mobilità scolastica attiva, l'accessibilità spaziale può fungere da fattore abilitante per il rafforzamento dell'autonomia infantile, contrastando la tendenza alla progressiva riduzione degli spostamenti pedonali nelle città contemporanee, almeno in quelle situazioni in cui la scuola è parte di un sistema di servizi di prossimità.

Un altro aspetto rilevante è la presenza di elementi naturali, come i grandi alberi che popolano la via Urmeneta di Limache, che incidono non solo sulla qualità ambientale dello spazio, ma anche sulle modalità di fruizione. La copertura arborea offre riparo e comfort termico, incentivando la permanenza e influenzando la scelta dei percorsi quotidiani: il tragitto casa-scuola non è solo una connessione funzionale tra due punti, ma può trasformarsi in un'esperienza più piacevole e sicura, rendendo il cammino una scelta preferibile rispetto all'uso di mezzi motorizzati. Questo sottolinea come la componente ecologica sia un fattore rilevante nella progettazione degli spazi scolastici di prossimità, contribuendo alla loro accessibilità e al loro ruolo di catalizzatori di socialità.

Infine, nel contesto cileno, l'ampiezza di tali spazi assume anche un valore in termini di sicurezza, garantendo elevata visibilità e riducendo potenziali situazioni di isolamento o pericolo. La possibilità di attraversare aree aperte e ben illuminate rafforza la percezione di controllo sociale diffuso, elemento che incide positivamente sulla fruibilità dello spazio da parte dei bambini e delle famiglie. Tuttavia, questa condizione non è sufficiente a garantire un'effettiva sicurezza pedonale, che necessiterebbe di interventi mirati per ridurre il traffico veicolare e migliorare la qualità delle connessioni urbane.

In sintesi, il caso cileno evidenzia come le caratteristiche spaziali possano favorire la vivibilità e l'uso spontaneo delle prossimità scolastiche, ma al contempo rivela la mancanza di un approccio progettuale consapevole. L'assenza di infrastrutture di supporto e di una visione strategi-

ca limita il pieno riconoscimento di questi luoghi come spazi pubblici qualificati. Ciò suggerisce la necessità di politiche urbane integrate che, oltre a garantire accessibilità e sicurezza, promuovano una concezione più strutturata delle prossimità scolastiche come componenti essenziali del tessuto urbano, in grado di connettere scuola, città e comunità in un ecosistema educativo diffuso.

Mentre nel contesto cileno, come evidenziato dal progetto PAMEPI, la disponibilità di ampi spazi di prossimità permette un utilizzo spontaneo e flessibile dell'ambiente urbano da parte dei bambini, nei centri storici europei la situazione si presenta in maniera diametralmente opposta. Qui, lo spazio fisico in prossimità delle scuole è spesso limitato o del tutto assente, con edifici scolastici che si affacciano direttamente sulla strada, senza una reale fascia di mediazione tra interno ed esterno. Questa condizione impone la necessità di ripensare le prossimità scolastiche attraverso strategie di riconfigurazione dello spazio pubblico, tra cui la misura della Strada Scolastica si rivela particolarmente efficace. Laddove non è possibile destinare aree dedicate e stabili alla socializzazione e alla mobilità autonoma dei bambini, la temporanea pedonalizzazione delle strade in orari strategici diventa uno strumento fondamentale per garantire sicurezza, accessibilità e una maggiore qualità dello spazio urbano per la comunità scolastica.

In questi contesti, come dimostrato dall'esperienza di Empoli, la compattezza urbana diventa un elemento positivo, poiché permette di promuovere la socialità e il gioco libero senza interventi radicali, semplicemente potenziando la qualità pedonale dello spazio attraverso la misura della Strada Scolastica. Se da un lato la morfologia compatta del tessuto storico non presenta sezioni ampie, e dunque le scuole spesso non dispongono di vere e proprie aree di soglia, il loro rapporto diretto con la strada costituisce un'opportunità per riconfigurare temporaneamente lo spazio pubblico in funzione delle esigenze dei bambini. In questi casi, la Strada Scolastica non si configura come una sottrazione di spazio alla mobilità veicolare, ma come una riappropriazione coerente con la vocazione pedonale preesistente.

La presenza di strade strette e a bassa velocità, unita alla possibilità di individuare percorsi alternativi per il traffico automobilistico, rende la pedonalizzazione un intervento attuabile con un grado relativamente basso di conflittualità. La stessa conformazione delle strade storiche, infatti, concepite per un uso più lento e condiviso dello spazio pubblico,

disincentiva naturalmente il transito dei veicoli in prossimità delle scuole, creando le condizioni per una transizione più fluida verso un modello di mobilità più sostenibile.

Al contrario, come dimostrato dallo studio svolto nel contesto metropolitano di Firenze, l'applicazione delle strade scolastiche in contesti rurali o suburbani ha incontrato maggiori difficoltà nel consolidarsi come pratica stabile. La mancanza di un tessuto compatto e la dipendenza dalla mobilità automobilistica hanno reso più complessa la creazione di percorsi sicuri e la limitazione del traffico veicolare in prossimità delle scuole. In queste aree, l'assenza di una vocazione pedonale storicamente radicata e la scarsa integrazione delle funzioni urbane hanno ridotto l'efficacia degli interventi, evidenziando come la riuscita di una Strada Scolastica dipenda non solo da decisioni amministrative o progettuali, ma anche da una serie di condizioni spaziali e culturali preesistenti. In questi contesti, il potenziale dello spazio di prossimità risulta ancora solo parzialmente valorizzato, limitato da fattori strutturali e da un modello di mobilità che fatica a riconoscere il valore dello spazio pubblico della strada come risorsa educativa e sociale.

La valorizzazione degli spazi di prossimità delle scuole assume nuove declinazioni nei contesti metropolitani come Milano, Torino e Bologna, dove la complessità urbana e la pressione esercitata dal traffico impongono soluzioni progettuali più adattive e sperimentali. In questi contesti, caratterizzati da un'eterogeneità di situazioni spaziali e da una maggiore competizione per l'uso del suolo, l'urbanistica tattica si è affermata come uno strumento efficace per riconfigurare lo spazio pubblico in funzione delle esigenze scolastiche e della comunità locale. L'adozione di strategie di urbanistica tattica consente di intervenire rapidamente, attraverso soluzioni leggere e a basso costo, per trasformare aree congestionate o sottoutilizzate in spazi pedonali, piazze scolastiche e aree di gioco sicure. Questi interventi, spesso promossi all'interno di programmi di riorganizzazione urbana su scala locale, permettono di testare nuove configurazioni spaziali senza ricorrere a trasformazioni definitive, offrendo così la possibilità di monitorare l'efficacia delle soluzioni adottate e di adattarle progressivamente in base ai bisogni emergenti.

Nei casi di Milano, Torino e Bologna, l'urbanistica tattica è stata utilizzata non solo per sperimentare la chiusura permanente al traffico delle strade adiacenti alle scuole, ma anche per trasformarle in spazi pubblici riqualificati, capaci di integrare funzioni di mobilità sicura e socia-

lizzazione. Questo approccio consente di rendere la Strada Scolastica un intervento duraturo, non più limitato alla sola regolamentazione del traffico, ma orientato a una vera e propria riorganizzazione dello spazio urbano. Attraverso l'uso di segnaletica dedicata, arredi urbani mobili e dispositivi di moderazione del traffico, questi interventi hanno dimostrato di poter agire su ridisegno della mobilità, migliorare significativamente la qualità dello spazio pubblico e ridurre l'inquinamento e il rischio di incidentalità. L'approccio tattico, inoltre, si distingue per la sua capacità di coinvolgere attivamente la comunità nel processo di trasformazione urbana.

Le sperimentazioni condotte in queste città hanno visto la collaborazione di amministrazioni locali, scuole, associazioni di quartiere e cittadini, favorendo un modello di governance più partecipativo. Questo aspetto è cruciale, poiché la qualità e la durabilità di questi interventi dipendono non solo dalle scelte progettuali, ma anche dal livello di accettazione e appropriazione da parte della comunità. L'esperienza delle città metropolitane dimostra come la flessibilità dell'urbanistica tattica possa offrire risposte efficaci alle esigenze di socialità e autonomia infantile, adattando rapidamente lo spazio urbano e promuovendo una cultura inclusiva e partecipativa anche in contesti più densi e complessi. Tuttavia, affinché questi interventi possano consolidarsi come soluzioni strutturali, è necessario accompagnarli con politiche urbane integrate che garantiscano la continuità e la stabilità delle trasformazioni avviate, evitando che restino episodi isolati di sperimentazione temporanea. In questo senso, l'urbanistica tattica può rappresentare un dispositivo strategico per il consolidamento delle strade scolastiche come parte di una più ampia politica di riqualificazione dello spazio pubblico, contribuendo a trasformarle in elementi permanenti della città educante.

Prossimità scolastiche e impatti sulle pratiche di mobilità. Per comprendere appieno il valore e il ruolo trasformativo degli spazi di prossimità scolastica, è necessario integrare la loro funzione di luoghi di relazione tra scuola e città considerando il loro impatto sulle modalità di spostamento quotidiano e sulla mobilità urbana nel suo complesso. La riqualificazione e il ripensamento di questi spazi, infatti, non possono prescindere da una riflessione più ampia sulle pratiche di mobilità e sulla necessità di ridurre la dipendenza dall'auto privata, promuovendo modelli più sostenibili e inclusivi. Il capitolo mette in luce come la riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica non sia soltanto una questione di sicurezza stradale, ma costituisca un'opportunità più ampia per ripensare il rapporto tra scuola,

mobilità e spazio pubblico in una prospettiva di sostenibilità e inclusione sociale. L'incentivazione di mezzi di trasporto non motorizzati, come la mobilità pedonale e ciclabile, non deve essere letta solo come una misura tecnica per migliorare l'accessibilità, ma come parte di un processo più ampio di rinegoziazione dell'uso della città, in cui lo spazio non è più dominato esclusivamente dalle logiche del traffico veicolare, ma riconfigurato in funzione dei bisogni collettivi e della qualità della vita urbana. Gli interventi analizzati, come le strade e le piazze scolastiche, non si limitano a ridurre i rischi legati alla circolazione stradale, ma mirano a sovvertire un modello urbano ancora fortemente centrato sull'automobile, favorendo un cambiamento culturale nella percezione e nell'uso degli spazi pubblici. La creazione di aree pedonali in prossimità delle scuole non è solo un'azione di mitigazione dei pericoli, seppur questa sembra essere il principio guida di queste operazioni, ma rappresenta un'occasione per ridefinire le priorità nella pianificazione urbana: restituire spazio ai bambini e alle persone tutte significa infatti riconoscere l'importanza della socialità e della relazione umana nello spazio pubblico, superando la logica funzionalista che vede la strada esclusivamente come un'infrastruttura di transito. L'adozione di pedonalizzazioni temporanee o permanenti non solo garantisce maggiore sicurezza negli orari di ingresso e uscita da scuola, ma produce impatti più ampi sulla vivibilità urbana. La riduzione del traffico motorizzato comporta un miglioramento della qualità dell'aria e una diminuzione dell'inquinamento acustico, contribuendo così a creare un ambiente più salubre per l'intera comunità.

Tuttavia, questi interventi non sono privi di criticità: l'opposizione da parte di alcuni gruppi di residenti e commercianti, la resistenza culturale a un modello di città meno auto-centrico e la necessità di garantire una reale accessibilità per tutti pongono sfide che devono essere affrontate attraverso un processo partecipativo e una progettazione attenta alle specificità locali. In questa prospettiva, l'integrazione tra mobilità dolce e una progettazione urbana orientata alla qualità della vita non deve essere vista come una misura eccezionale o sperimentale, ma come un passo necessario verso una città più equa e sicura, in cui lo spazio pubblico venga effettivamente restituito alla comunità. L'obiettivo non è solo quello di proteggere i bambini negli spostamenti quotidiani, ma di affermare un principio più ampio: la possibilità di vivere la città in modo libero, autonomo e sostenibile deve essere un diritto garantito a tutti, e la scuola può diventare un punto di partenza per questa trasformazione.

Resistenze della comunità locale. Una criticità significativa è rappresentata dalle resistenze alla pedonalizzazione all'interno della comu-

nità locale, in particolare nei contesti urbani densi e caratterizzati da un'elevata pressione del traffico. La pedonalizzazione delle prossimità scolastiche incontra spesso opposizione da parte di residenti e commercianti, preoccupati per l'impatto che questi interventi possono avere sulla viabilità e sulle attività economiche. La chiusura temporanea delle strade per favorire l'accessibilità pedonale e la sicurezza scolastica è vista talvolta come un ostacolo al normale flusso di traffico, generando malcontento e resistenze che evidenziano la persistenza di un modello urbano ancora fortemente centrato sull'automobile.

Queste opposizioni mettono in luce una tensione tra l'interesse collettivo di promuovere una mobilità più sostenibile e le esigenze individuali legate alla rapidità degli spostamenti e alla disponibilità di parcheggi. Tale conflitto si inserisce in un dibattito più ampio sulla distribuzione dello spazio pubblico e sulle priorità della pianificazione urbana: la strada viene percepita da alcuni come un'infrastruttura essenzialmente destinata al transito veicolare, mentre altri la considerano un bene comune, da ripensare in funzione delle esigenze di socialità, sicurezza e benessere. Questa divergenza di vedute dimostra come l'implementazione di politiche di prossimità scolastica non possa limitarsi a interventi spaziali, ma debba essere accompagnata da un lavoro culturale e comunicativo in grado di modificare la percezione dello spazio pubblico e del suo uso.

La difficoltà di rendere sistemiche queste trasformazioni evidenzia la necessità di coinvolgere attivamente la comunità fin dalle fasi iniziali di progettazione, attraverso processi partecipativi che non si limitino alla mera consultazione, ma che favoriscano un reale senso di appropriazione dello spazio urbano. La comunicazione dei benefici legati alla riduzione del traffico motorizzato, non solo in termini di sicurezza, ma anche di miglioramento della qualità dell'aria, della vivibilità degli spazi pubblici e della coesione sociale, è un elemento cruciale per superare le resistenze. Tuttavia, queste strategie non possono affidarsi unicamente alla volontà delle singole amministrazioni locali: la mancanza di linee guida nazionali unificate aggrava il problema, creando approcci frammentati e disomogenei che impediscono la diffusione di modelli di successo. Un quadro normativo uniforme potrebbe non solo facilitare l'adozione di soluzioni condivise e integrate su scala più ampia, ma anche fornire un supporto istituzionale alle amministrazioni locali, riducendo il rischio che gli interventi siano percepiti come iniziative isolate e sperimentali, prive di una visione strutturale. Inoltre, una regolamentazione più chiara e stabile potrebbe contribuire a riequilibrare il dibattito tra esigenze

individuali e interessi collettivi, affermando il diritto dei bambini a una mobilità sicura e autonoma come elemento centrale della pianificazione urbana. In questo senso, la riqualificazione degli spazi di prossimità scolastica diventa non solo un'azione di trasformazione fisica della città, ma un laboratorio per ripensare le dinamiche di convivenza nello spazio pubblico, interrogandosi su quali siano le reali priorità nella costruzione di un ambiente urbano più equo e sostenibile.

Dipendenza dal supporto locale e volontario. Un'ulteriore criticità emersa nell'implementazione degli interventi di riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica è la forte dipendenza dal supporto di associazioni locali, gruppi di volontari e reti informali di cittadini. Questi attori giocano un ruolo fondamentale nella promozione e gestione delle iniziative, contribuendo con la loro conoscenza del territorio e la loro capacità di attivare processi partecipativi. Tuttavia, sebbene il coinvolgimento della comunità sia un elemento essenziale per il successo e il radicamento territoriale di questi interventi, il volontariato e l'auto-organizzazione locale non possono costituire l'unico motore del cambiamento urbano. Il rischio, infatti, è quello di creare una dipendenza eccessiva da risorse e competenze che non sono equamente distribuite tra i territori, generando disuguaglianze tra contesti con un elevato capitale sociale, dove le iniziative si sviluppano grazie all'impegno di genitori attivi, associazioni strutturate e una cultura della partecipazione già consolidata, e contesti più fragili, in cui tali opportunità non vengono percepite come possibili per la mancanza di risorse economiche, reti di attivismo locale e canali di dialogo con le istituzioni.

Questa disparità si riflette non solo nella capacità di avviare iniziative, ma anche nella possibilità di mantenerle nel tempo e di trasformarle in soluzioni strutturali. Senza un adeguato supporto economico e istituzionale, infatti, molti interventi rischiano di non consolidarsi e di restare esperienze isolate, prive della continuità necessaria per incidere realmente sul tessuto urbano. Il caso di Bagno a Ripoli evidenzia questa problematica: nonostante l'iniziale attivazione di iniziative di pedonalizzazione e riorganizzazione degli spazi di prossimità, la mancanza di un sostegno economico stabile e di un'integrazione con le politiche locali ha reso difficile garantire la continuità degli interventi. L'assenza di un quadro strutturato di governance ha portato a un progressivo affievolimento dell'iniziativa, dimostrando come la dipendenza da risorse volontarie senza un solido ancoraggio istituzionale ponga seri limiti alla sostenibilità nel lungo periodo. Questa criticità è ancora più evidente nei contesti

urbani in cui le amministrazioni locali non dispongono di uffici tecnici dedicati o di figure professionali capaci di seguire l'implementazione di progetti di prossimità scolastica. La frammentazione tra enti pubblici, associazioni e cittadini porta spesso a una gestione discontinua, in cui il successo o il fallimento delle iniziative dipende dalla capacità di alcuni singoli attori di sostenere il processo, piuttosto che da un'effettiva istituzionalizzazione di queste pratiche. Per affrontare questo problema, è necessaria una maggiore integrazione tra il supporto volontario e l'azione istituzionale. Se da un lato le reti locali rappresentano un valore aggiunto per il radicamento territoriale e la costruzione di un senso di appartenenza agli spazi di prossimità, dall'altro non possono essere le uniche responsabili della gestione di questi interventi. Senza un adeguato riconoscimento da parte delle istituzioni e un sostegno concreto in termini di risorse e strumenti operativi, il rischio è che questi processi si esauriscano nel tempo, vanificando gli sforzi iniziali e impedendo la loro replicabilità su scala più ampia. Un possibile modello di governance ibrida potrebbe prevedere:

- Meccanismi di co-gestione tra amministrazioni locali e reti di volontariato, con la creazione di piani di azione condivisi e l'assegnazione di responsabilità chiare a ciascun attore coinvolto;

- Fondi dedicati e strumenti di finanziamento stabile, per garantire la continuità degli interventi senza che essi dipendano esclusivamente dall'auto-organizzazione delle comunità;

- Figure professionali di supporto, come facilitatori urbani o mediatori territoriali, capaci di coordinare il lavoro tra istituzioni e cittadinanza, evitando sovraccarichi sulle associazioni locali;

- Integrazione con le politiche pubbliche, affinché gli spazi di prossimità scolastica non vengano trattati come esperienze isolate, ma come parte di una visione urbana più ampia, con una chiara strategia di investimento a lungo termine.

Le esperienze europee mostrano come un maggiore coordinamento tra pubblico e privato possa rendere questi interventi più stabili e strutturati. A Barcellona, il piano *Protegim les escoles* ha attivato partenariati tra il comune, le associazioni di quartiere e i gruppi di genitori, garantendo un sostegno economico e operativo per la realizzazione e gestione degli spazi di prossimità scolastica. In Francia, il programma *Rues aux écoles* ha integrato il ruolo delle associazioni locali in un piano istituzionale più

ampio, fornendo loro strumenti di governance e supporto economico per la gestione degli spazi pedonali. In Italia, esperienze come Cantiere Spazio a Bologna o Torino Mobility Lab dimostrano che quando le amministrazioni si fanno promotrici di percorsi di co-progettazione strutturati, i progetti di prossimità scolastica hanno maggiori possibilità di consolidarsi nel tempo. Tuttavia, senza un impianto normativo e finanziario adeguato, il rischio è che questi interventi rimangano limitati a esperienze locali e non diventino un modello replicabile su scala nazionale.

Il successo della risignificazione degli spazi di prossimità scolastica dipende dalla capacità di istituzionalizzare il ruolo delle reti di volontariato senza snaturarne la funzione, fornendo loro il sostegno necessario per agire come parte integrante della trasformazione urbana. Un approccio che riconosca il valore della partecipazione civica, ma che al tempo stesso garantisca la continuità e la scalabilità degli interventi, è essenziale per costruire città più inclusive, in cui la prossimità scolastica diventi una componente strutturale della progettazione dello spazio pubblico.

Coinvolgimento attivo della comunità locale. Il successo e la sostenibilità degli interventi di riqualificazione degli spazi di prossimità scolastica dipendono in larga misura dalla capacità di attivare processi partecipativi efficaci, capaci di coinvolgere la comunità locale non solo nella fase iniziale di progettazione, ma anche nella gestione e manutenzione a lungo termine di questi spazi. Questo modus operandi costituisce una chiave importante per superare le eventuali resistenze e integrare una molteplicità di prospettive in vista di una azione condivisa. Coinvolgere residenti, genitori, associazioni e scuole significa trasformare la riqualificazione fisica in un processo sociale, in cui la città non è semplicemente progettata per i cittadini, ma con i cittadini. Tuttavia, affinché la partecipazione sia davvero incisiva, è necessario superare una concezione limitata del coinvolgimento comunitario, spesso relegato a forme di consultazione episodica o simbolica. Il rischio di approcci superficiali è che i processi partecipativi vengano percepiti come strumenti di legittimazione delle decisioni già prese dalle amministrazioni, piuttosto che come pratiche reali di co-progettazione. Per evitare questo, le esperienze più virtuose hanno dimostrato l'importanza di adottare modelli strutturati di governance collaborativa, che garantiscano ai cittadini un ruolo attivo e continuativo. Un esempio significativo in questa direzione è rappresentato dai progetti attuati a Milano, Torino e Bologna, dove il coinvolgimento della comunità è stato integrato in programmi urbani più ampi. A Milano, il progetto Piazze aperte per ogni scuola ha visto la partecipa-

zione attiva di residenti e famiglie nella trasformazione delle aree scolastiche in spazi pubblici multifunzionali, attraverso un percorso di ascolto e co-progettazione. A Torino, il Mobility Lab ha sperimentato la costruzione di una rete di attori locali, includendo scuole, commercianti e associazioni di quartiere, per identificare soluzioni condivise di ridisegno urbano. A Bologna, Cantiere Spazio ha promosso laboratori territoriali che hanno coinvolto attivamente studenti e insegnanti nel ripensamento delle prossimità scolastiche, dimostrando che la scuola può diventare un attore chiave della trasformazione urbana. L'esperienza internazionale rafforza questa prospettiva. A Barcellona, il piano *Protegim les escoles* ha previsto processi di ascolto strutturati con le famiglie e il corpo docente, garantendo che ogni trasformazione urbana rispondesse alle effettive esigenze della comunità scolastica. A Parigi, *Rues aux écoles* ha reso la partecipazione un elemento cardine della strategia di ridisegno degli spazi pubblici, con tavoli di lavoro permanenti tra istituzioni locali, genitori e associazioni. Questi modelli mostrano come il coinvolgimento della comunità non debba essere inteso come un semplice strumento per ridurre le resistenze, ma come un elemento chiave per garantire la qualità e l'efficacia degli interventi. Tuttavia, affinché la partecipazione possa diventare una risorsa strutturale nella gestione delle prossimità scolastiche, è necessario affrontare alcune criticità:

- La discontinuità dei processi partecipativi: troppo spesso, il coinvolgimento della comunità si esaurisce con la fase iniziale di progettazione, senza prevedere strumenti per una gestione collaborativa a lungo termine. È necessario sviluppare modelli che garantiscano la presenza continuativa di attori locali nel monitoraggio e nell'adattamento degli spazi nel tempo;

- Disomogeneità negli strumenti operativi e finanziari per la partecipazione: a livello nazionale manca un quadro normativo che garantisca risorse strutturali per il coordinamento e la facilitazione dei processi partecipativi, rendendo il coinvolgimento della comunità spesso dipendente dalla capacità organizzativa locale. Alcune regioni, come la Toscana e l'Emilia Romagna, hanno introdotto leggi specifiche per sostenere la partecipazione pubblica, ma l'assenza di un riferimento normativo nazionale genera forti disomogeneità territoriali, limitando la possibilità di integrare stabilmente queste pratiche nelle politiche urbane. Un intervento normativo nazionale potrebbe favorire la cre-

azione di strumenti di finanziamento dedicati e figure professionali specializzate per mediare tra istituzioni, cittadini e progettisti;

• L'integrazione con le politiche urbane: la partecipazione non deve essere un elemento aggiuntivo o sperimentale, ma deve diventare parte integrante delle strategie di pianificazione urbana. In questo senso, sarebbe utile che le amministrazioni adottassero strumenti normativi che rendano obbligatori processi di co-progettazione per gli interventi sugli spazi di prossimità scolastica, come già avviene in alcuni paesi europei.

Ostacoli burocratici e istituzionali. Sebbene gli interventi di riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica abbiano dimostrato il loro valore educativo e sociale, la loro realizzazione è spesso ostacolata da rigidità burocratiche e vincoli normativi che ne rallentano o, in alcuni casi, ne impediscono l'attuazione. Il caso della scuola Puccini a Firenze è emblematico: nonostante l'interesse della comunità e l'evidente opportunità di riqualificazione dell'area antistante l'istituto, il processo si è arenato tra lungaggini amministrative, mancanza di strumenti operativi adeguati e resistenze locali, compromettendo la possibilità di sperimentare anche interventi temporanei. Questa criticità non è un'eccezione, ma un elemento ricorrente in molti contesti urbani.

La realizzazione di una Strada Scolastica o di una piazza pedonale in prossimità di una scuola richiede l'interazione tra diversi livelli istituzionali – amministrazioni comunali, municipi, enti di gestione del traffico, soprintendenze nel caso di centri storici – generando un processo decisionale spesso frammentato e privo di strumenti normativi chiari e coerenti. La mancanza di procedure snelle e di linee guida condivise porta a iter autorizzativi complessi, in cui l'innovazione viene ostacolata più dalla rigidità del sistema che da una reale incompatibilità con il contesto. Un ulteriore ostacolo risiede nella difficoltà di integrare questi interventi nelle strategie urbane di lungo periodo. Spesso, le misure per la riqualificazione delle prossimità scolastiche vengono percepite come progetti isolati e sperimentali, piuttosto che come parte integrante di un ripensamento strutturale della mobilità e dello spazio pubblico. La resistenza istituzionale deriva anche dalla tendenza a privilegiare soluzioni consolidate e standardizzate, che rispondono a logiche di gestione del traffico e della viabilità piuttosto che alla costruzione di ambienti urbani più inclusivi ed educativi. Per superare questi limiti, è necessario un duplice intervento: da un lato, semplificare le procedure amministrative

attraverso strumenti normativi più flessibili, che consentano alle amministrazioni locali di intervenire in maniera più tempestiva e adattabile; dall'altro, promuovere una cultura amministrativa che riconosca il valore strategico di questi interventi. In questo senso, esperienze come quelle di Barcellona e Parigi, dove le trasformazioni delle prossimità scolastiche sono state integrate in piani urbani più ampi, dimostrano che una governance efficace è essenziale per consolidare queste pratiche e renderle scalabili su diverse realtà territoriali.

Un altro aspetto cruciale è la necessità di strumenti di sperimentazione che permettano di testare interventi a basso costo e a breve termine, evitando che ogni trasformazione dello spazio pubblico venga subordinata a iter di approvazione eccessivamente rigidi. La difficoltà di realizzare interventi sulle prossimità scolastiche non è dunque solo una questione di procedure, ma riflette una visione della città ancora troppo ancorata a modelli di gestione dello spazio pubblico che privilegiano la stabilità rispetto alla capacità di adattamento e innovazione. Il superamento di questi ostacoli richiede quindi non solo strumenti normativi più agili, ma anche un cambio di paradigma nella cultura istituzionale, affinché gli spazi di prossimità scolastica siano riconosciuti come infrastrutture urbane essenziali per la qualità della vita e per l'educazione alla città.

Verso una strategia nazionale per le prossimità scolastiche. Per superare le criticità amministrative e favorire un approccio più sistematico alla riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica, diventa fondamentale l'elaborazione di linee guida nazionali che definiscano criteri e procedure per la progettazione, realizzazione e gestione di strade e piazze scolastiche. Attualmente, la frammentazione normativa e la mancanza di strumenti condivisi tra i diversi livelli amministrativi rappresentano un ostacolo significativo alla diffusione di queste pratiche, rendendo ogni intervento dipendente dalla volontà politica locale e dalla capacità dei singoli comuni di navigare tra vincoli burocratici e normative spesso inadeguate. L'introduzione di un quadro normativo chiaro e uniforme consentirebbe di:

- Ridurre le disparità regionali, garantendo a tutte le amministrazioni locali un riferimento comune per l'adozione di soluzioni efficaci e replicabili;

- Semplificare le procedure autorizzative, riducendo i tempi di realizzazione degli interventi e favorendo la sperimentazione di soluzioni temporanee come strumenti di valutazione preliminare;

- Integrare le strade scolastiche nei piani di mobilità urbana, riconoscendole come infrastrutture di mobilità sostenibile e sicurezza stradale, anziché come interventi occasionali;

- Fornire risorse e strumenti operativi alle amministrazioni locali, attraverso finanziamenti dedicati, linee di indirizzo progettuali e supporto tecnico per la realizzazione degli interventi.

L'esperienza di città come Parigi, Barcellona e Lione dimostra che la presenza di una regolamentazione chiara ha facilitato la realizzazione di interventi permanenti, riducendo la conflittualità locale e garantendo una maggiore continuità nel tempo. In Francia, il programma Rues aux écoles è stato inserito in una strategia urbana più ampia per la riduzione del traffico nelle aree sensibili, con linee guida nazionali che orientano i comuni nell'attuazione degli interventi. Analogamente, a Barcellona, il piano Protegim les escoles ha beneficiato di un impianto normativo che ha reso più agevole la trasformazione delle strade scolastiche in zone pedonali permanenti.

In Italia, l'assenza di un quadro normativo specifico ha portato a una grande eterogeneità negli approcci, con esperienze come Piazze aperte per ogni scuola a Milano, Torino Mobility Lab e Cantiere Spazio a Bologna che si sono sviluppate grazie alla capacità delle singole amministrazioni di sperimentare soluzioni innovative, ma senza un supporto normativo strutturale. Questa frammentazione limita la scalabilità delle pratiche e ostacola l'integrazione delle strade scolastiche nelle politiche urbane di lungo periodo.

Un altro aspetto da considerare è la necessità di una regolamentazione che non si limiti alla progettazione fisica, ma che affronti anche le dinamiche di gestione e governance di questi spazi. Le linee guida dovrebbero prevedere strumenti per la co-gestione degli spazi di prossimità scolastica, coinvolgendo attivamente scuole, famiglie e comunità nella manutenzione e nell'animazione degli spazi.

Infine, la definizione di un quadro normativo riorganizzato e rinnovato potrebbe incentivare l'integrazione di questi interventi nelle politiche di mobilità sostenibile e nei piani di adattamento climatico, rafforzando la connessione tra la sicurezza scolastica, la riduzione dell'inquinamento e la promozione di modelli di mobilità attiva. Le strade e le piazze scolastiche non dovrebbero essere considerate come progetti isolati, ma come parte di una trasformazione urbana più ampia, che punta a rendere le città più vivibili, sicure e accessibili per tutti.

Bibliografia 4

5 Abu-Ghazzeh, T. M. (1998). Children's use of the street as a playground in Abu-Nuseir, Jordan. *Environment and Behavior, 30*(6), 799-831. doi 10.1177/001391659803000604.

6 Alberti, F., & Radicchi, A. (2022). La prossimità nei progetti urbani: Una analisi comparativa fra Parigi, Barcellona e Milano. *Techné*. doi 10.36253/techne-12151.

7 Ajuntament de Barcelona. (2019). *Pla del joc a l'espai públic amb horitzó 2030: Resum*. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/113764/1/PLA%20JOC%20ESPAI%20P%C3%BABLIC_VFINAL2.PDF

8 Ajuntament de Barcelona. (2018). *Mesura de govern - Estrategia - Cap a una política de joc a l'espai públic - Dona molt de joc*. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2019/06/ESTRATEGIA_BCNDONAMOLTJOC_FEB18.PDF

9 AMAT. (2022). *Piazze aperte. Le strade scolastiche realizzate. Presentazione del 29.08.2022*. Retrieved July 2024, from https://www.comitatoquartiereisola.it/wp-content/uploads/2022/09/Piazze-Aperte_Le-Strade-Scolastiche_220829-low.pdf

10 Amendola, G. (1995). Il bambino invisibile e la città immaginaria. *Paesaggio Urbano, La città e il bambino, 2*, 11-14.

11 Ammendola, J. (2023). Prototipare la prossimità: Il programma Piazze Aperte a Milano. In S. Mecca (Ed.), *Prossimità. Il benessere nella città del futuro* (pp. 283-286). Didapress.

12 Ammendola, J., Caneschi, F., & Masiani, B. (2022). Historic ludic landscapes: Il gioco nell'area UNESCO di Firenze tra storia e attualità. *Restauro Archeologico, 2*, 242-247. https://hdl.handle.net/2158/1291646

13 Appleyard, B. (2003). Planning safe routes to school. *Planning, 69*(5), 34–37.

14 Appleyard, B., & Torma, T. (2006). The ABCs of creating and preserving accessible community schools. *ResearchGate, 543*(1), 59–76.

15 Barresi, A. (2017). L'iniziativa comunitaria Urban Innovative Actions: Una lettura critica dei progetti selezionati. *TECHNE: Journal of Technology for Architecture & Environment, 14*.

16 Belingardi, C. (2022). Strade scolastiche: Pensare la scuola nella città. *Contesti. Città, territori, progetti, 1*(1), 70–87. doi 10.36253/contest-13597.

17 Bellesi, M., & Casas, M. (2022). Cheminements écoliers dans un shared space : L'urbain au service des apprentissages. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère, 16*. https://doi.org/10.4000/craup.11688

18 Benjamin, W. (2002). *Strada a senso unico* (G. Schiavoni, Ed.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1928). doi 10.4000/craup.11688

19 Benjamin, W. (2010). *I «Passages» di Parigi* (R. Tiedemann, Ed.). Torino: Einaudi.

20 Bertolini, L., & Dijst, M. (2003). Mobility environments and network cities. *Journal of Urban Design, 8*, 27–43. doi 10.1080/135748003200006475.

21 Bianchi, F., Riga, D., Moscarelli, R., & Pileri, P. (2023). Designing urban spaces to enhance active and sustainable mobility: An analysis of physical and symbolic affordances in school squares in the metropolitan area of Milan, Italy. *Sustainability, 15*(14), 11328. doi 10.3390/su151411328.

22 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021). *Reporte comunal: Limache*. https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/index.html

23 Boëlle-Dupouy, A. (2022). Alla scuola cittadina: Controculture sperimentali negli anni '70. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère, 16*. doi 10.4000/craup.11350.

24 Bostock, L. (2001). Pathways of disadvantage: Walking as a mode of transport among low-income mothers. *Social Care in the Community, 9*, 11–18.

25 Bradshaw, R. (2001). Schoolchildren's travel - The journey to school. *Geography, 86*, 77-78. doi 10.1046/j.1365-2524.2001.00275.

26 Brooke, S. (2014). Revisiting Southam Street: Class, generation, gender, and race in the photography of Roger Mayne. *Journal of British Studies, 53*(2), 453-496. doi 10.1017/jbr.2014.10.

27 Cannella, F. (2023). Una strada scolastica, una strada partecipata. Il caso della scuola aperta e partecipata Di Donato a Roma e le interazioni inedite tra soggetti educativi e progetto di città. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani, 9*(13), 90–115.

28 Cariello, A., Ferorelli, R., & Rotondo, F. (2021). Tactical urbanism in Italy: From grassroots to institutional tool—Assessing value of public space experiments. *Sustainability, 13*(20), 11482. doi 10.3390/su132011482.

29 Casagrandi, R., & Pileri, P. (Eds.). (2020). *Habitat@scuola: Qualità degli spazi urbani davanti alle scuole. Oasi di biodiversità dentro le scuole*. Milano: Altreconomia.

30 Ciaffi, D., Saporito, E., & Vassallo, I. (2022). From social infrastructure to civic center: The school as a laboratory of collaborative governance models. In C. Renzoni & P. Savoldi (Eds.), *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère (16)*. doi 10.4000/craup.11754.

31 Clarke, R. (2022). *School streets: Putting children and the planet first*. FIA Foundation, Child Health Initiative's Advocacy Hub.

32 Collarte, N. (2012). *The woonerf concept: Rethinking a residential street in Somerville*. https://nacto.org/docs/usdg/woonerf_concept_collarte.pdf

33 Comune di Milano. (2024). *Deliberazione della Giunta Comunale n. 550 del 09.05.2024*. Retrieved July 2024, from https://delibere.comune.milano.it/documents/198530.

34 Cowman, K. (2017). Play streets: Women, children and the problem of urban traffic, 1930–1970. *Social History, 42*(2), 233-256. doi 10.1080/03071022.2017.1290366.

35 Davis, A. (2020). *School street closures and traffic displacement: A literature review and semi-structured interviews*. Transport Research Institute, Edinburgh Napier University.

36 Faulkner, G. E. J., Buliung, R. N., Flora, P. K., & Fusco, C. (2009). Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: A systematic review. *Preventive Medicine, 48*, 3–8. doi 10.1016/j.ypmed.2008.10.017.

37 Feeney, P. (2009). *A 1950s childhood*. Stroud, UK: The History Press.

38 Ferguson, A. (2019). Playing out: A grassroots street play revolution. *Cities & Health, 3*(1-2), 20-28. doi 10.1080/23748834.2018.1550850.

39 Ferraro, G. (1998). *Rieducazione alla speranza*. Milano: Jaca Book.

40 Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography, 17*(5), 377-384. doi 10.1016/j.jtrangeo.2008.10.010.

41 Francis, M. (1987). The making of democratic streets. In A. V. Moudon (Ed.), *Public streets for public use* (pp. 23-29). New York: Columbia University Press.

42 Gehl, J. (1971). *Life between buildings: Using public space*. New York: Van Nostrand-Reinhold.

43 Gehl, J., & Svarre, B. (2013). *How to study public life*. Island Press.

44 Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk-averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.

45 Gisotti, M. R., & Masiani, B. (2023). La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. *IN_BO, Città e territori di democrazia, 17*(13), 64-83. doi 10.6092/issn.2036-1602/14836.

46 Grey, P. (2020). Risky play: Why children love and need it. In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 39-49). Routledge.

47 Hamilton-Baillie, B. (2008). Shared space: Reconciling people, places and traffic. *Built Environment, 34*(2), 161-181. doi 10.2148/benv.34.2.161.

48 Hart, R. (1986). *The changing city of childhood*. New York: The City College Workshop Center.

49 Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). *One false move: A study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute.

50 Hocker, P. (2020). Play streets to play quarter. In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 380-385). Routledge.

51 Honey-Rosés, J., Ubalde-López, M., Abiétar, D. G., Antentas, G., Aparicio, O., Ballbé Ortí, A., Calvo Sanchez, R., Cholbi, J., Fernández, G., Flores, G., Hurtado, A., Jurado, B., Martí, C., Palomeque, O., & Sobrino, M. (2023). *Protegim les escoles: Avaluació dels entorns pacificats del programa Protegim les Escoles 2021 de la ciutat de Barcelona*. ISGlobal, Institut de Ciència i Tecnologia Ambientals de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICTA-UAB), Ajuntament de Barcelona.

52 Jacobs, A. B. (1993). *Great streets*. MIT Press.

53 James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia: Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli Editore.

54 Jones, P., & Woolley, J. (2022). *Making school streets healthier: Learning from temporary and emergency closures*. Cross River Partnership, University of Westminster. Retrieved from https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/item/vvqz2/making-school-streets-healthier-learning-from-temporary-and-emergency-closures (Ultimo accesso luglio 2024).

55 Kahn, L. I. (1971). The room, the street, the human agreement (Discorso di ringraziamento per la AIA Gold Medal, Detroit, 24 giugno 1971). *AIA Journal, 56*(9), 33-34.

56 Karndacharuk, A., Wilson, D. J., & Dunn, R. (2014). A review of the evolution of shared (street) space concepts in urban environments. *Transport Reviews, 34*(2), 190–220. doi 10.1080/01441647.2014.893038.

57 Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology, 24*(2), 179-198. doi 10.1016/S0272-4944(03)00073-2.

58 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 territorio. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, & F. Zanfi (Eds.), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica* (pp. 239-249). Il Mulino.

59 Lord Denham, United Kingdom Parliament. (1938). Street Playgrounds Bill. *Hansard, House of Lords Debate, Vol 108*. Retrieved from https://api.parliament.uk/historic-hansard/lords/1938/mar/31/street-playgrounds-bill

60 Mackett, R. (2002). Increasing car dependency of children: Should we be worried? *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Municipal Engineer, 151*(1). doi 29-38. 10.1680/muen.151.1.29.38861.

61 Manzini, E. (2021). *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*. Milano: EGEA.

62 Moore, R. (1987). Streets as playgrounds. In A. Vernez Moudon (Ed.), *Public streets for public use* (pp. 45-62). Van Nostrand Reinhold.

63 Moran, J. (2012). Imagining the street in post-war Britain. *Urban History, 39*(1), 166-186. doi 10.1017/S0963926811000836.

64 Moreno, C., Allam, Z., & Chabaud, D. (2021). Introducing the "15-minute city": Sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities. *Smart Cities, 4*(1), 93–111. doi 10.3390/smartcities4010006.

65 Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Asterios.

66 Mulato, R., & Riegger, S. (2013). *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*. La Meridiana.

67 NACTO - National Association of City Transportation Officials. (2020). *Designing streets for kids*. Island Press.

68 Newman, P., & Kenworthy, J. (2011). Peak car use: Understanding the demise of automobile dependence. *World Transport Policy and Practice, 17*, 32–42.

69 Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford University Press.

70 Paba, G. (2016). Democratic streets (and cities). *Contesti. Città, territori, progetti, 1-2*, 6-17.

71 Patti, F. (2021). La scuola: Uno spazio pubblico strategico per ridisegnare la città. In N. Caruso, G. Pasqui, C. Tedesco, & I. Vassallo (Eds.), *Rigenerazione dello spazio urbano e trasformazione sociale. Atti della XXIII Conferenza Nazionale* (pp. 179-197). Planum Publisher.

72 Pecoriello, A. L., & Zetti, I. (2006). Alla periferia della periferia: Progettando con i bambini del Vingone. In G. Paba & C. Perrone (Eds.), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*. Alinea.

73 Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Corraini Edizioni.

74 Pooley, C. G., & Turnbull, J. (2005). Coping with congestion: Responses to urban problems in British cities c. 1920–1960. *Journal of Historical Geography, 31*(1), 78-93. doi 10.1016/j.jhg.2003.08.019.

75 Prezza, M., Alparone, F. R., Renzi, D., & Pietrobono, A. (2010). Social participation and independent mobility in children: The effects of two implementations of "We go to school alone". *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(1), 8-25. doi 10.1080/10852350903393392.

76 Qvortrup, J. (2003). La relazione tra protezione e partecipazione: Rischio o opportunità per i minori o per la società adulta? In I. Colozzi & G. Giovannini (Eds.), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*. FrancoAngeli.

77 Renzi, D., Prisco, A., & Tonucci, F. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: Una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città. *Studium Education, 3*, 105-119.

78 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. In *Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU* (Vol. 1, pp. 101-107).

79 Riga, D., & Bianchi, F. (2024). Assessing children's affective perception of school squares in Lombardy, Italy. *Journal of Urban Design*, 1-21.

80 Romero, V. (2015). Children's experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. *Journal of Transport & Health, 2*(2), 230-237. doi 10.1016/j.jth.2015.01.002.

81 Ross, N. J. (2007). My journey to school: Foregrounding the meaning of school journeys and children's engagements and interactions in their everyday localities. *Children's Geographies, 5*(4), 373-391. doi 10.1080/14733280701631833.

82 Salizzoni, E. (2021). Paesaggi della strada in pandemia: Progetti per l'emergenza e oltre. *Ri-Vista: Ricerche per la progettazione del paesaggio, XIX*(1), 218-241. Firenze University Press. doi 10.36253/rv-10157.

83 Sennett, R. (2011). Boundaries and borders. In R. Burdett & D. Sudjic (Eds.), *Living in the endless city*. Phaidon Press.

84 Sim, D. (2019). *Soft city: Building density for everyday life*. Island Press.

85 Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

86 Thomas, H. P. (2023). School streets and the adaptation of London's state-led tactical urbanism during COVID-19. In N. Ortar & P. Rérat (Eds.), *Cycling through the pandemic* (pp. 9-43). Springer. doi 10.1016/j.trd.2022.103402.

87 Thomas, A., Furlong, J., & Aldred, R. (2022). Equity in temporary street closures: The case of London's COVID-19 'school streets' schemes. *Transportation Research Part D, 110*.

88 Thomson, M. (2013). *Lost freedom: The landscape of the child in the British post-war settlement* (pp. 21-46). Oxford University Press.

89 Tonucci, F., & Risotto, A. (1999). La mobilità come misura di democrazia della città.

In *Medio ambiente y responsabilidad humana* (pp. 61-67). Universidad de La Coruña.

90 Tonucci, F., & Natalini, P. (2007). *A scuola ci andiamo da soli*. Gangemi.

91 Torres, J. (2020). Why is it important to provide child and youth-friendly streets? In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 52-63). Routledge.

92 Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica* (3ª ed., Trad. di L. Melchiori). FrancoAngeli.

93 Ward, C., & Codello, F. (Eds.). (2018). *L'educazione incidentale*. Eleuthera.

94 Zerner, C. (1977). The street hearth of play. *Landscape, 22*(1), 19-30. doi 10.1007/978-1-4899-0451-5_6.

5.1 Matrici storiche: il valore del fare scuola all'aperto **328**

5.1.1 Dalle avanguardie alla pedagogia della transizione: Milano, Rimini e Firenze 338

5.1.2 Una rilettura in chiave contemporanea 353

5.2 Cortili e giardini scolastici oggi: occasione per educare, co-progettare e sperimentare la città della transizione **355**

5.3 Un processo diffuso di naturalizzazione: la trasformazione dei cortili scolastici per il riequilibrio del metabolismo urbano **357**

5.4 Cosa è stato fatto: raccolta e sistematizzazione di buone pratiche **360**

5.4.1 Una panoramica europea 360

5.4.2 Il panorama italiano 365

5.5 Caso Studio 3. Il progetto FIABA: Firenze Impara ad ABitare con gli Adolescenti **368**

5.5.1 Introduzione al caso 368

5.5.2 Il progetto FIABA per Firenze 369

5.5.3 Considerazioni conclusive sul Caso Studio FIABA 399

5.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dai suoi spazi aperti **402**

5.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo 403

5
Cortili e giardini scolastici: risorse collettive per la comunità

Gli spazi aperti scolastici, nello specifico cortili e giardini, rappresentano da una parte una risorsa importante della comunità scolastica per lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto, dall'altra costituiscono potenziali luoghi di rigenerazione socio-ecologica e coesione sociale per la cittadinanza.

Negli ultimi anni, complice un'accelerazione dovuta alla pandemia di Covid-19, si è andata affermando l'idea di valorizzare le possibilità educative dell'Outdoor Education (OE), che enfatizza il ruolo dell'ambiente esterno come spazio di formazione in sé in grado di offrire numerosi benefici sia sul piano pedagogico che del benessere complessivo (Russo & Andreucci, 2023). Tale approccio mira a ridurre la centralità dell'edificio scolastico come unico luogo deputato ai processi didattici, privilegiando invece esperienze educative all'aperto, in particolare negli spazi di pertinenza degli istituti scolastici, come i giardini e i cortili, generalmente poco utilizzati come strumento pedagogico. nelle scuole primarie e ancor meno in quelle secondarie di primo e secondo grado.

Parallelamente, il dibattito sulla funzione degli spazi scolastici aperti ha portato a un ripensamento della relazione tra scuole e quartieri, promuovendo una visione che guarda a giardini e cortili come risorse in grado di contribuire attivamente al miglioramento della qualità della vita

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Cortili e giardini scolastici: risorse collettive per la comunità*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.09, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 327-421, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

urbana e delle dinamiche sociali. Sperimentazioni sempre più frequenti aprono i cortili e i giardini scolastici alla cittadinanza, implementando la rete di spazi pubblici e trasformandoli in luoghi collettivi che, se riprogettati e naturalizzati, possono diventare catalizzatori di un processo di transizione socio-ecologica su scala urbana e locale (Fianchini, 2017; Palestino et al., 2020). Il tema viene affrontato guardando in primis al valore che storicamente gli spazi aperti hanno avuto nel coadiuvare modalità alternative di fare scuola, per poi centrare la riflessione sul valore che possono assumere nella contemporaneità, declinati come luoghi in grado di favorire il processo di transizione ecologica rivolto in primis alle nuove generazioni, ma che incide sulla comunità tutta.

5.1 Matrici storiche: il valore del fare scuola all'aperto

> *La scuola all'aperto non significa soltanto conquista dell'aria libera, del sole, della luce, altrimenti essa si ridurrebbe alla ricerca di un beneficio fisico; ma significa ancora più, interesse per la natura e la vita in generale: per i fatti naturali e per l'opera ed i sentimenti degli uomini (Michelucci, Vox n.12, 1954, p.7).*

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si comincia a guardare agli spazi aperti scolastici come terreno fertile per sperimentare nuovi approcci pedagogici volti a promuovere l'autonomia, l'apprendimento esperienziale e la collaborazione tra pari. L'avvio di queste sperimentazioni, che contribuisce a plasmare l'attuale conformazione del sistema scolastico, innesca un cambio radicale nel modo di fare scuola e, in generale, di educare le nuove generazioni. Questo rinnovamento si inserisce in uno scenario europeo segnato dai movimenti di attivismo pedagogico di natura puerocentrista che, oltre a promuovere un nuovo modo di guardare all'infanzia, sottolineano l'importanza di superare la tradizionale scuola *indoor* in favore della valorizzazione delle risorse offerte dagli spazi *outdoor* (D'Ascenso, 2015; Waite, 2017;).

In questo scenario si inseriscono le prime esperienze di Scuole Nuove europee, tra cui la pionieristica *École des Roches* di Edmond Demolins in Normandia (Duval, 2009), che divenne un modello di riferimento per numerose iniziative simili in Inghilterra e successivamente in tutto il continente, compresa l'Italia (fig.01). Qui, importanti esperienze legate a figure di spicco della storia della pedagogia, come le scuole materne



01.
L'École des Roches. Cartolina, 1910 circa.
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio

fondate dalle sorelle Agazzi (Valentini & Troiano, 2017) e le Case dei Bambini di Maria Montessori (Pironi, 2014) contribuiscono a ridefinire il rapporto tra spazi di apprendimento interni e esterni (fig. 02 - 04). Una delle esperienze più significative in questo senso, modello educativo che integra natura e didattica, è quella della Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, situata nei sobborghi del quartiere Ghisolfa a Milano: una scuola elementare a tempo pieno immersa nel verde, caratterizzata da spazi specifici per attività come l'orto, l'allevamento di animali, il giardinaggio e i giochi collettivi (Chistolini, 2009).

Allo stesso tempo la nascita e la diffusione delle scuole all'aperto si lega alla necessità di fornire risposte efficaci alle battaglie contro le malattie dell'infanzia ereditate dalle riforme di fine Ottocento per ridurre il rischio di contagio da tubercolosi.

> *(Furono) da un lato la lotta contro la scarsa igiene popolare e le malattie, dall'altro le ricerche sul legame tra condizioni di povertà e scarso rendimento scolastico, che condussero [...] anche alla ricerca di nuove soluzioni organizzative della scuola [...] connesse al rinnovamento della scuola tradizionale tutta indoor (D'Ascenzo, 2015, p. 676).*



02.
Il cortile di una scuola materna Montessori mista. Olanda, 1910-1930.
Fonte: Wikimedia Commons.
Pubblico dominio.



03. 04.
Il giardino di una scuola Montessori
Bundesarchiv, Berlin-Dahlem,
luglio 1930.
Fonte: Wikimedia Commons
CC BY-SA 3.0 DE.







05. 06.
Scuola nel bosco
di Charlottenburg
per bambini fragili.
Germania, 1904
Fonte: Wikimedia
Commons, Zentral- und
Landesbibliothek Berlin
Pubblico dominio

In questo contesto nasce in Germania il movimento delle 'Scuole all'aria aperta', quando nel 1904, il dottor Bernhard Bendix e l'ispettore scolastico Hermann Neufert fondano a Charlottenburg, un sobborgo di Berlino, la *Waldschule für kränkliche Kinder* (Scuola nel bosco per bambini fragili) (fig. 05, 06). La struttura, pensata come scuola-sanatorio, è immersa in una foresta ma facilmente raggiungibile dalla città attraverso i trasporti pubblici, e rappresenta un esempio emblematico di un nuovo modo di concepire la scuola, privilegiando la relazione con lo spazio aperto e permeando gli ambienti di aria e luce. Al suo interno l'educazione assorbe le nuove teorie pedagogiche e mediche dell'epoca ed allo stesso tempo si dota di nuovi spazi per renderle attuabili. Organizzata in semplici baracche nel bosco, con spazi dedicati alla cura elioterapica e attività didattiche all'aperto, la scuola di Charlottenburg diviene un modello per molte altre iniziative simili (Kihlgren, 2010).

Il movimento delle scuole all'aperto si diffonde rapidamente negli stessi anni in tutta Europa e non solo, a partire dal Belgio con la scuola di Heide-Kalmthout (1904), Paesi Bassi, Svizzera con la scuola di Losanna in Svizzera (1907), le prime scuole all'aperto francesi come quella di Lione (1907), le scuole nei dintorni di Parigi e alcune sperimentazioni italiane, prima tra tutte l'esperienza di Padova (1905). Contemporaneamente, si sviluppavano le *escuelas del bosque* (scuola nel bosco) in Spagna, a partire da Barcellona (1901) e Madrid (1914), e scuole simili sorgono anche in Ungheria (1910) e Svezia (1914) (Gutman & De Coninck, 2008; D'Ascenzo, 2018) (fig.07 - 13).

Mentre questa prima fase di diffusione delle scuole all'aperto, che abbraccia la fine dell'Ottocento fino agli anni '20 del Novecento, è legata da una parte al clima di rinnovamento pedagogico e dall'altra alle esigenze igienico sanitarie; il ventennio successivo, vede invece una forte espansione quantitativa di queste esperienze dovuta alle necessità di risollevare l'infanzia più povera e marginalizzata dalle conseguenze della Grande Guerra (Chatelet, 2011; D'Ascenzo, 2018). Durante questo periodo, il movimento acquisisce una maggiore consapevolezza teorica, consolidata dai primi convegni internazionali dedicati a queste nuove forme di educazione, che portano a una riflessione più approfondita sulla progettazione degli spazi interni ed esterni delle scuole. Si va consolidando l'idea che riconosce all'ambiente in cui avviene l'apprendimento un impatto significativo sulla formazione dei giovani e influisce direttamente sul loro sviluppo psicofisico (Tomarchio et al., 2015; Mann et al., 2021).

Nei decenni successivi, attraverso il lavoro di grandi educatori contemporanei e grossomodo coevi come Gianni Rodari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi e Bruno Ciari, cresce l'importanza dell'apprendimento non formale, che si realizza in spazi esterni e tempi non strutturati in grado di lasciare spazio all'immaginazione e alla curiosità proprie dell'infanzia. Gianni Rodari, con la sua *Grammatica della fantasia* (Rodari, prima ed.1973), vede negli spazi esterni un'occasione per stimolare la creatività e la scoperta attraverso il gioco libero. Loris Malaguzzi, con l'esperienza di *Reggio Children* (Malaguzzi, 1996), identifica l'ambiente esterno come "terzo maestro[1]", dove l'apprendimento avviene in maniera spontanea, sfruttando le risorse naturali e sociali che circondano i bambini, giovani creatori e sperimentatori aperti al mondo. Mario Lodi nel suo testo cardine *Il paese sbagliato* (Lodi, prima ed. 1970) promuove un'educazione basata sull'esperienza diretta e il contatto con la natura, ritenendo che l'esplorazione del mondo esterno sia fondamentale per lo sviluppo dei bambini. Bruno Ciari in *La scuola come cooperativa* (Ciari, prima ed.1964) sostiene una scuola democratica e partecipata, in cui le attività all'aperto permettano ai bambini di apprendere attraverso l'interazione con l'ambiente.

Parallelamente, architetti come Carl Theodor Sørensen, Aldo Van Eyck e Herman Hertzberger ridisegnano gli spazi scolastici per favorire l'apprendimento all'aperto. In particolare, il danese Sørensen nel suo lavoro pionieristico sui "parchi giochi creativi", sviluppa spazi che permettono ai bambini di esplorare e apprendere in modo libero, attraverso il contatto diretto con la natura e i materiali presenti (Sørensen, prima ed. 1947). L'olandese Van Eyck applica la sua filosofia di architettura come luogo di incontro esplicitata nei numerosi interventi nello spazio pubblico di Amsterdam, anche nei cortili scolastici, vedendo questi spazi come una continuazione del parco giochi, dove il gioco e l'interazione sociale diventano centrali per l'apprendimento. Nei suoi progetti per le scuole, i cortili scolastici sono ripensati come spazi dinamici e inclusivi, che stimolano la creatività e la partecipazione attiva dei bambini (Lefaivre & De Roode, 2022) (fig. 14, 15). Successivamente, un altro architetto olandese, Herman Hertzberger, crea ambienti scolastici che rompono con la rigidità tradizionale, favorendo l'uso del cortile scolastico come estensione dell'aula. Quest'ultimo, nel suo testo cardine *Space and Lear-*

1 Gli altri due "maestri" a cui si fa riferimento sono: il primo maestro, i genitori e la famiglia, che forniscono la prima educazione e influenzano lo sviluppo iniziale del bambino; il secondo maestro, gli insegnanti e l'educazione formale, che guidano l'apprendimento all'interno della scuola.



07.
Lezione all'aperto. Camp Algonquin, 1911
Fonte: Wikimedia Commons. Library of Congress,
Pubblico dominio



08.
Lezione all'aperto in una fredda giornata. Olanda, 1918
Fonte: Wikimedia Commons
© Nationaal Archief @ Flickr Commons

09.
Lezione all'aperto della piccola scuola rossa. 1900
Fonte: Wikimedia Commons. Library of Congress,
Pubblico dominio









10.
Bambini seduti su sedie sul prato durante il riposo pomeridiano, London County Open-air School,
Bain News Service, publisher
Fonte: Wikimedia Commons, Library of Congress,
Pubblico dominio

11.
Aula padiglione della Coogee Public School, Sydney, New South Wales, 1913.
State Record NSW
Fonte: Wikimedia Commons. Flickr's The Commons.
Pubblico dominio

12.
Scuola all'aperto Elizabeth McCormick, CHicago. 1911
State Record NSW
Fonte: Wikimedia Commons
© Flickr API

13.
Due classi della scuola all'aperto di Katwijk. Paesi Bassi, 1924. Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio





ning (Hertzberger, 2013), sottolinea come il cortile sia un luogo di interazione e apprendimento, che promuove l'autonomia dei bambini e la loro capacità di relazionarsi con l'ambiente.

Il lavoro pionieristico degli autori citati sul tema dei cortili scolastici, è stato oggi ripreso sia dal mondo professionale che da numerose organizzazioni impegnate nella riprogettazione degli spazi aperti per l'educazione. Tra queste citiamo il contributo dell'organizzazione inglese *Learning through Landscapes*[2], che si occupa di migliorare gli spazi esterni delle scuole nel Regno Unito, puntando a connettere i bambini con la natura e ad ampliare le opportunità di apprendimento attraverso progetti di riqualificazione ambientale. Negli Stati Uniti, *Boston Schoolyard Initiative*[3] e *Playworks*[4] lavorano per trasformare i cortili scolastici in ambienti sicuri e stimolanti, promuovendo il gioco e l'attività fisica come strumenti per l'apprendimento e il benessere sociale ed emotivo degli studenti. In America Latina, la Fundación Patio Vivo[5] in Cile collabora con le scuole per promuovendo la consapevolezza ecologica attraverso il progetto del cortile. In un contesto in cui la sensibilità verso le tematiche ambientali è crescente, gli spazi aperti scolastici possono essere visti come laboratori viventi per guidare la trasformazione (Dessì & Fianchini, 2021).

5.1.1 Dalle avanguardie alla pedagogia della transizione: Milano, Rimini e Firenze[6]

> *La didattica non ha valore in sé se non è orientata a un fine; la scuola è una piccola società, un luogo dove si può e si deve sperimentare il vivere civile. La scuola non è solo imparare a leggere, scrivere e fare i conti come si credeva un tempo, ma è soprattutto avere una finalità complessiva. La finalità più importante, per me, è la formazione del bambino democratico, che dobbiamo cercare di realizzare gradualmente, non attraverso parole vuote, ma nella pratica quotidiana, nel rispetto di cose e persone (Lodi, cit. In Salviati 2011, p. 21-22)*

2 https://www.ltl.org.uk/

3 http://www.schoolyards.org/

4 https://www.playworks.org/

5 https://patiovivo.cl/

6 Questo paragrafo è frutto di una rielaborazione del paper: Masiani B., 2024. Courtyards of Learning. From Open-Air School Avant-Gardes to Pedagogy for Transition. Proceedings of the 2nd International Conference on Trends in Architecture and Construction. ICTAC 2024, 09 April, Chandigarh, India. Springer. DOI: 10.1007/978-981-97-4988-1

14.
Piazza Kruger, con attrezzature ludiche progettate da Aldo van Eyck, 1971, Amsterdam.
Fonte: Wikimedia Commons.
Pubblico dominio

15. Struttura per arrampicata progettata da Aldo van Eyck per il complesso residenziale Torenmolen.
Fotopersbureau Holland
Fonte: Wikimedia Commons.
Pubblico dominio





Le sperimentazioni scolastiche di avanguardia che hanno preso avvio in Italia e in Europa nel corso del Novecento, si caratterizzano per essere luoghi di innovazione sia sul piano didattico-pedagogico che su quello urbanistico-architettonico. Nate in un contesto internazionale di rinnovamento, le scuole all'aperto di avanguardia rispondono in primo luogo alle questioni sollevate dalle correnti di attivismo pedagogico del tempo che mettono in discussione la forma scolastica tradizionale indoor sottolineando il valore dell'ambiente naturale sull'apprendimento esperienziale (D'Ascenso, 2015; Adelman & Davis, 2015). Parallelamente il fenomeno delle scuole all'aperto assume, come anticipato, la forma di scuola-sanatorio collocandosi in risposta a un problema sanitario degli anni '20 del '900 che interessa un alto numero di bambini deboli, gracili o con malattie alle vie respiratorie come la tubercolosi (Marcarini, 2014; D'Ascenso, 2018). Questa esigenza di portare la scuola all'aperto utilizzando lo spazio esterno del cortile come aula ha riacquistato rilevanza durante la recente pandemia di Covid-19.

Oggi come in passato, questi spazi hanno assunto un valore strategico nel garantire durante la fase di emergenza un ambiente salubre e salutare. Allo stesso tempo sono luoghi strategici e potenziali campi di prova per educare le giovani generazioni alla città della transizione in senso democratico, ecologico e sociale (Masiani, 2020; Lanza et al, 2021).

Tra i numerosi esempi di sperimentazioni pedagogiche nate del dopoguerra, ho scelto di analizzare tre casi studio che ritengo particolarmente significativi e che segnano uno spartiacque nella storia italiana delle scuole all'aperto: la Case del Sole al parco Trotter a Milano, Il Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) di Rimini, la Scuola-città Pestalozzi a Firenze. Questi casi rappresentano esempi emblematici di come la relazione e la sinergia tra progetto pedagogico e progetto architettonico possano portare a importanti cambiamenti sul modo di concepire e realizzare gli spazi dell'istruzione e, allo stesso tempo, come a partire dagli spazi aperti scolastici si possa innescare un cambiamento di pensiero nel modo di concepire e rapportarsi alla città.

La conformazione architettonica e spaziale di queste scuole all'aperto riveste un ruolo cruciale nel successo del progetto pedagogico e viceversa. L'ambiente fisico, con i suoi spazi aperti, gli elementi naturali e la composizione architettonica delle strutture, diventa un catalizzatore per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Allo stesso tempo, il progetto pedagogico influenza la progettazione degli spazi, creando ambienti

che favoriscono l'esplorazione, la creatività e l'autonomia delle nuove generazioni. Attraverso l'analisi di questi casi studio e la loro rilettura in chiave contemporanea, possiamo comprendere appieno il potenziale trasformativo degli spazi scolastici aperti sulla città e l'importanza di un approccio integrato tra pedagogia e architettura per un cambio radicale di comportamenti direzionato verso la città della transizione.

La Casa del Sole a Parco Trotter a Milano

Nel primo dopoguerra, durante il regime fascista, il Comune di Milano acquista una grande area nel quartiere Turro, che ospitava originariamente l'ex ippodromo gestito dalla Società Trotter Italiana, per realizzare nel 1922, la Regia Scuola Speciale "Umberto di Savoia", un precoce esperimento di Scuola-Parco Elioterapico destinata ai bambini di costituzione fragile provenienti dalle famiglie proletarie della città.

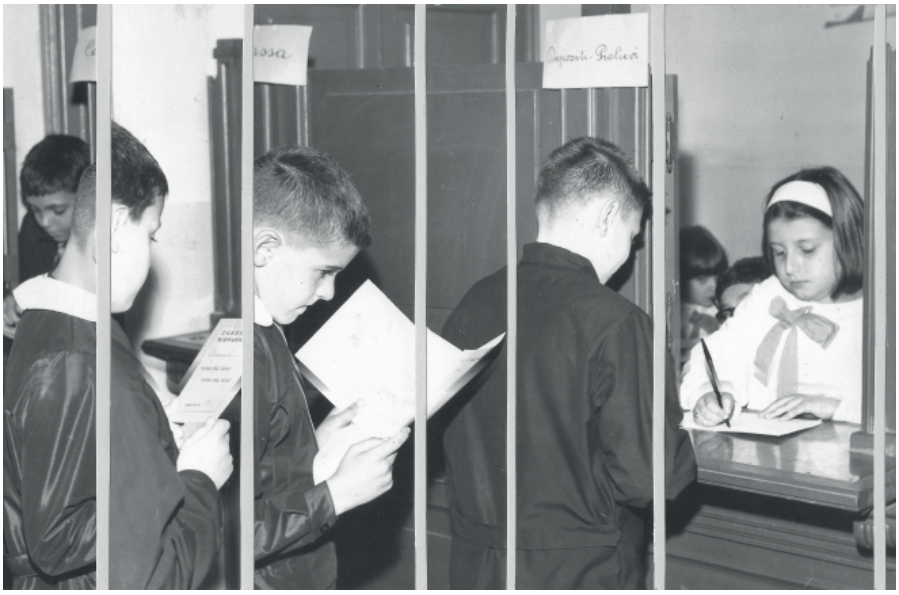
Questa scuola all'aperto, pioniera in Italia, rappresentava un'innovazione pedagogica, ispirata alle teorie del *learning by doing* introdotte dal pedagogista Jhon Dewey, che promuovevano un apprendimento basato sull'azione e sull'esperienza pratica del fare, svolte principalmente all'aria aperta. La condizione perché questa didattica attiva si realizzasse era che le scuole fossero ricche di spazi, laboratori, aree dove i bambini potessero lavorare e anche giocare e socializzare, da qui l'idea di scuole collocate dentro ampi spazi verdi. Il parco Trotter diviene un'enorme aula di sperimentazione all'aperto, la più grande in Italia e fra le più grandi d'Europa. Si tratta di circa 128.000 mq ricchi di verde, all'epoca ospitava 1400 alunni, 160 dei quali stabilmente residenti al Trotter presso il Convitto detto "Casa del Sole". Il fascismo reinterpreta i principi pedagogici fondativi della scuola e li direziona verso la creazione dell'"uomo fascista" mettendo in pratica le convinzioni ideologiche del regime legate al mito della ruralità e della forza fisica.

Con la fine del regime fascista e in seguito alla Seconda guerra mondiale inizia il periodo più significativo e fiorente della Casa del Sole, le attività didattiche si intensificano grazie all'immensa opera di ricostruzione[7], alla istituzione di progetti educativi innovativi e alla realizzazione di attività extrascolastiche nel parco. Negli anni '50 e '60 la scuola adotta il

7 La scuola durante la guerra subì forti danni legati ai bombardamenti e nel 1943 i bambini furono trasferiti a Seregno. Dopo la guerra la ricostruzione fu rapida e decisa, già nel 1947 alcuni bambini potettero tornare al Trotter e tutti i lavori di ricostruzione delle strutture danneggiate furono conclusi entro il 1950.

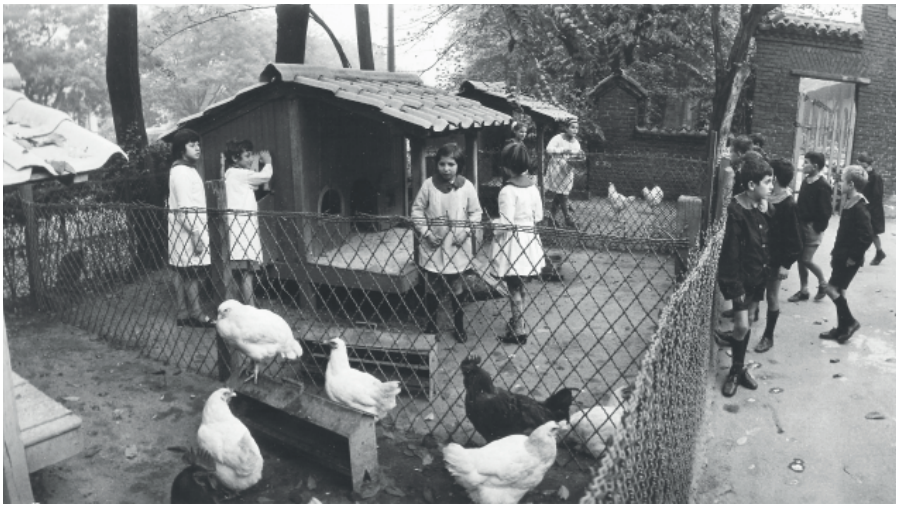
16. 17.
Le attività al Parco Trotter, anni '50 e '60:
la fattoria e lo sportello Cassa di Risparmio.
© Archivio storico Casa del Sole





18. 19.
Le attività al Parco Trotter, anni '50 e '60:
l'orto e la cura del pollaio.
© Archivio storico Casa del Sole





metodo di Celestin Frenet che promuove la libera iniziativa e stimola il senso di responsabilità civile dei bambini. Grande spazio è dato ai linguaggi non verbali e alla creatività legata alle arti figurative, alla musica, al teatro, viene data molta importanza alla capacità di progettare e poi realizzare concretamente un'idea, i bambini a partire dalle loro osservazioni, annotazioni, relazioni delle loro esperienze, sono i creatori del proprio libro di testo. In questi anni i bambini della Scuola del Sole amministrano in modo autonomo delle "Famiglie" o Cooperative di lavoro, una "Agenzia Informazione Viaggio" per predisporre gite, nascono i "protettori del verde" per tutelare il parco, e perfino una piccola Cassa di Risparmio per i bambini, funzionante esattamente come una banca reale nella quale vengono gestiti versamenti, prestiti e prelievi delle Cooperative o dei singoli bambini, insegnando la responsabilità ed il calcolo. Le Cooperative si occupano di gestire la produzione agricola, ittica, casearia, floreale e tessile, organizzando le attività e stabilendo i prezzi di vendita dei prodotti (Negri & Seveso, 2022) (fig. 16 - 19).

Queste sperimentazioni di pedagogia attivista, educative e responsabilizzanti, attirano l'attenzione di diversi pedagoghi e ministri dell'istruzione Europei e Americani, interessati da quest'esempio unico al mondo di scuola all'aperto gestita in parte dagli studenti. Il Parco Trotter assume in questi anni la fama internazionale che tuttora possiede. Nel 1979 la scuola cessa di essere "scuola speciale per bambini gracili" di tutta la città e diventa una "scuola tradizionale" di quartiere. Dagli anni '80 in poi si alternano fasi di degrado e rinascita del Trotter legate a una progressiva diminuzione del supporto finanziario e gestionale dell'Amministrazione Comunale e da una sempre crescente partecipazione attiva dei cittadini e delle associazioni di volontariato[8], quella comunità informale che ha gravitato da sempre intorno alla scuola e ai suoi spazi verdi e che assume un ruolo cruciale nel mantenere in piedi le strutture e la funzione sociale del parco (Dentis& Fontana, 2016). In particolare, dal 1994 grazie alla volontà della scuola, alla collaborazione dei genitori e all'impegno dell'Associazione La Città del Sole-Amici del Parco Trotter questo luogo è diventato ed è ancora oggi teatro di un'eccezionale ricchezza di stimoli culturali e di occasioni di partecipazione[9].

Il Parco, da un punto di vista compositivo, è strutturato come un villaggio costituito da vari padiglioni coperti che ospitavano le attività didattiche

8 Tra le più significative "La città del Sole - Amici del parco Trotter onlus"

9 http://www.archiviostoricocasadelsole.it

e le iniziative spontanee dei bambini. Il complesso più significativo è quello del'ex-Convitto, ci sono poi dodici padiglioni scolastici modello chalet svizzero e altri piccoli edifici dedicati alle funzioni integrative come una chiesetta, un teatrino, una piscina in muratura, una vasca dei pesci, un orto botanico, una fattoria, l'edificio dell'Acqua Potabile. In solo dieci anni venne costruita la gran parte degli edifici che oggi vediamo e successivamente si aggiunsero le nuove cucine e due altri padiglioni (rispettivamente nel 1954 e nel 1960) pensati inizialmente come biblioteca scolastica (Barra 2005; Costa & Dentis, 2005).

Sebbene non si possa affermare che storicamente ci sia stata una chiara relazione tra la configurazione dello spazio architettonico e lo sviluppo delle pratiche pedagogiche d'avanguardia (Thyssen, 2009), il Parco Trotter è stato certamente un centro di innovazione pedagogica, in particolare a partire dal periodo post-bellico, e la presenza e l'uso dello spazio aperto hanno giocato un ruolo significativo nel sostenere l'affermazione di un nuovo approccio all'educazione.

Nel corso degli anni, il Parco Trotter ha subito varie trasformazioni, ma ha mantenuto il suo ruolo centrale nella vita della comunità locale, non più strettamente legato alla pratica educativa, ma alla sua conformazione fisica e urbana. Oggi rappresenta non solo un'oasi verde nel tessuto urbano di Milano, ma anche un importante spazio pubblico di inclusione e integrazione sociale (Russi, 2022).

Il CEIS di Rimini

Il Centro Educativo Italo Svizzero (CEIS) rappresenta una testimonianza della resilienza e dell'innovazione nel panorama post-bellico di Rimini. In un momento in cui la città è devastata dalla guerra[10], il sindaco Alberto Ciari chiede al Dono svizzero un programma internazionale di aiuti.

Nel 1946 Margherita Zoebeli e Felix Shawars trovano uno spazio nel centro della città bombardata, accanto alle rovine dell'anfiteatro, e in pochi mesi, con i fondi del Dono svizzero, creano una struttura di emergenza di cui fa parte anche un giardino d'infanzia per 150 bambini. Il centro sociale, passata l'emergenza, viene dismesso; mentre l'asilo – il Centro educativo italo-svizzero (Ceis)- diviene progressivamente una

10 L'82% della città porta i segni delle bombe: sono documentati 396 bombardamenti subiti in undici mesi, più di seicento vittime civili, più di quattromila edifici distrutti e tremila gravemente danneggiati







20. 21. 22.
20/ 21/ Costruzione delle baracche, 1946
22/ Il centro sociale, 1946
©Archivio fotografico del CEIS, Biblioteca civica Gambalunga-Rimini

23. 24. 25.
23/ Margherita Zoebeli e i bambini del CEIS
24/ Giochi esterni. La pesca nella fontana, 1948
25/ Villaggio CEIS, 1946
©Archivio fotografico del CEIS, Biblioteca civica Gambalunga-Rimini







delle esperienze scolastiche più importanti e di avanguardia a livello internazionale (Schwarz, 1946; De Maria, 2015).

Margherita Zoebeli, 33enne dal passato di soccorritrice durante la guerra civile spagnola e partigiana in val d'Ossola nel 1944, insieme a Felix Schwarz, 28enne architetto formatosi nell'avanguardia europea, amico di Aldo van Eyck e influenzato dalla collaborazione con Alfred Roth, condividono una visione socialista e un impegno umanitario profondo.

L'approccio architettonico di Schwarz, influenzato dall'ambiente culturale zurighese degli anni Quaranta e dai principi della Nouvelle École, si fonde armoniosamente con la pedagogia innovativa di Zoebeli e dalla loro collaborazione nasce un vero e proprio "villaggio" educativo, composto da casine di legno sparse in modo libero su un terreno verde, che sfida i tradizionali e austeri modelli di architettura scolastica caratterizzati dalle volumetrie massicce e dall'esiguità o assenza di spazi verdi (De Luigi & Pivato, 1996; Biondelli et al., 2008).

Schwarz non realizza nuovi fabbricati, ma riutilizza le 13 casette militari di legno dell'esercito svizzero per realizzare un nuovo spazio architettonico di grande impatto empatico. La disposizione delle strutture non segue uno schema geometrico rigido e offre agli studenti un'alternanza e una varietà di ambienti dinamici e aree verdi che favoriscono l'esplorazione, l'apprendimento esperienziale, la creatività e l'indipendenza dei bambini. Il legame profondo tra architettura e pedagogia, sin dalle fasi iniziali del progetto, rivela una consapevolezza della forte influenza dell'ambiente sull'apprendimento e sullo sviluppo sociale dei bambini. Questo approccio integrato si traduce in un'esperienza educativa che valorizza l'espressione creativa, l'esplorazione attiva e l'indipendenza degli studenti (Fabbri, 2015) (fig. 20-25).

Le sue peculiarità pedagogiche si intrecciano con il progetto architettonico, anticipando di anni e inspirando le innovazioni che si diffonderanno in Italia negli anni '60. Il CEIS diventa un punto di riferimento per architetti, pedagogisti e attivisti, un luogo di sperimentazione e riflessione che ha influenzato profondamente la scuola italiana del Novecento, pensiamo a progettisti di rilievo come Giancarlo De Carlo, Carlo Dogli, Ludovico Quaroni ma anche a noti pedagogisti come Gianni Rodari, Lamberto Borghi e Ernesto Codignola o intellettuali come Goffredo Fofi che hanno studiato e seguito le evoluzioni del CEIS riconoscendone il valore di innovazione (Dubach et al., 2012, Ugolini, 2017).

Oggi il CEIS conserva intatto il suo fascino e la sua rilevanza educativa. Grazie alla dedizione della comunità scolastica e al continuo impegno nel mantenere viva la sua eredità, il CEIS rappresenta un prezioso esempio di come l'architettura e la pedagogia possano convergere per creare ambienti educativi capaci di ispirare e trasformare le vite di chi li abita (Sapucci, 2018).

La Scuola-Città Pestalozzi a Firenze

La Scuola-Città Pestalozzi, fondata nel dicembre 1944 a Firenze, rappresenta un simbolo di rinascita in un'Italia profondamente segnata dalla Seconda Guerra Mondiale.

Ideata da Ernesto Codignola, docente dell'Università di Firenze, insieme alla moglie Anna Maria Melli, l'istituto è stato modellato sulle idee dei grandi educatori moderni, in particolare Pestalozzi, da cui prende il nome. La sua missione era duplice: ricostruire il tessuto sociale e culturale del paese dopo anni di autoritarismo fascista, ma soprattutto formare una nuova generazione di cittadini consapevoli e attivi (Fratus, 1914).

Il nome "Scuola-Città" nasce dalla necessità di formare cittadini capaci di autogovernarsi e vivere collettivamente in una democrazia e dalla convinzione che questo sia possibile solo nel contesto dello spazio della città. Per questo la scuola si struttura riproponendo l'organizzazione di una vera e propria città con tutta la complessità di articolazioni politiche amministrative e sociali di una comunità che si governa da sé: dal sindaco al pubblico ministero, dall'assessore al giardiniere, a rotazione ogni funzione era coperta da studenti e studentesse (Cambi, 1982; Codignola, 1962).

La scuola viene ufficialmente riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione il 10 agosto 1946 come una "scuola di differenziazione didattica", che le dà carattere di scuola sperimentale a tempo pieno e autonomia rispetto alla scelta della proposta didattico-pedagogica. L'eredità principale della Pestalozzi è la sua critica radicale al modello di didattica tradizionale e frontale, in favore dei principi deweyani che sottolineano il ruolo dell'ambiente esterno nell'attivazione dei processi cognitivi, il valore educativo delle sperimentazioni pratiche, la responsabilizzazione e l'autonomia degli studenti. Questi caratteri conferiscono alla scuola città Pestalozzi il carattere di scuola innovativa, aperta, attiva e democratica, che rimane fino ad oggi (Bianchini, 2022; Del Gobbo & Pizzi, 2013).

26.
Scuola-Città Pestalozzi.
L'ingresso da Via di San Giuseppe.
© Archivio Scuola-città Pestalozzi











27. 28. 29. 30.
Scuola-Città Pestalozzi.
Le attività laboratoriali:
la mensa,
il fuochista,
il tribunale d'onore,
il lab. di falegnameria
© Archivio Scuola-città Pestalozzi

Situata nel quartiere popolare di Santa Croce, uno dei più poveri e malfamati dell'epoca, la scuola era impegnata nell'accogliere i bambini sopravvissuti al conflitto, spesso provenienti da famiglie di bassa estrazione sociale e vittime della disperazione post-bellica. Molti di loro erano ragazzi di strada, con poche prospettive di futuro, i loro bisogni erano focalizzati sulle possibilità di lavorare in qualsiasi attività che garantisse loro la sopravvivenza, e in tal senso sembrava che la scuola non avesse nulla di utile da offrire.

Per far fronte a questa esigenza la Scuola-Città Pestalozzi è costituita integrando nel suo curriculum l'apprendimento di un mestiere, cosa che consentì di mantenere la frequenza dei bambini a scuola durante gli otto anni della formazione, che iniziava a 8 per concludersi a 16 anni. Il curriculum era inizialmente composto dalla conoscenza della lingua e della letteratura italiana e anche di inglese, matematica, scienza, conoscenza artistica, geografia e storia. I bambini sperimentavano poi varie declinazioni del saper fare diventando apprendisti operai, meccanici, tipografi, dattilografi, giardinieri, cuochi, artigiani tra gli altri (fig. 26 - 30).

Il lavoro era presente in tutti i compiti che venivano dati agli studenti, nessuna conoscenza era insegnata in astratto e la maggior parte delle attività erano realizzate all'aria aperta sottolineando il valore formativo e di sperimentazione dello stare fuori(Dogliani, 2011) . Grande importanza era data al coinvolgimento degli studenti nella gestione e nell'organizzazione della scuola stessa. Attraverso istituzioni come la Giunta cittadina, composta da studenti eletti, e il Tribunale, gli studenti avevano la possibilità di partecipare attivamente alla vita scolastica e di assumersi responsabilità in diversi settori, promuovendo così un senso di appartenenza e di responsabilità verso la comunità. Queste attività miravano a sviluppare l'autonomia individuale e, allo stesso tempo, il senso della democrazia e della collettività necessaria per un cittadino (Bianchini, 2023).

Nonostante tutti gli inevitabili cambiamenti avvenuti in quasi sette decenni di vita, la scuola non ha perso il suo carattere di scuola sperimentale e di innovazione pedagogica, autonomia didattica, *outdoor education* e partecipazione democratica degli studenti, che rimangono le loro caratteristiche più importanti. Nel corso degli anni, la Scuola-Città Pestalozzi ha continuato a evolversi, adattandosi ai cambiamenti sociali e alle nuove sfide dell'istruzione senza tradire i suoi principi fondatori ed è oggi riferimento per l'innovazione educativa a Firenze e in Italia.

5.1.2 Una rilettura in chiave contemporanea

La rilettura delle esperienze passate e recenti sui cortili e giardini scolastici suggerisce una riflessione critica sul potenziale ancora inespresso di questi spazi, che possono trasformarsi in strumenti attivi per affrontare le sfide della città contemporanea agendo su varie dimensioni: sociale, architettonica e pedagogica. Guardare ai cortili e ai giardini scolastici non in modo nostalgico, ma critico e progettuale, significa riconoscerli come risorse strategiche per la rigenerazione urbana, la sostenibilità ecologica e la coesione sociale. Questa visione consente di cogliere la loro potenzialità di laboratorio aperto, luogo in cui sperimentare forme di pedagogia attiva, sensibilizzazione ambientale e costruzione di relazioni comunitarie più solide.

Per valorizzare pienamente tale potenziale è necessario superare la visione del giardino scolastico come spazio secondario, accessorio rispetto all'edificio scolastico, per interpretarlo invece come luogo primario di apprendimento e inclusione. In questa chiave di lettura cortili e giardini possono assumere un ruolo significativo nel rafforzare i legami di prossimità, nell'attivare nuove forme di cittadinanza, e nel favorire processi educativi che rispondano in maniera consapevole ai bisogni sociali, ambientali ed educativi della città attuale.

In particolare, rileggere oggi l'esperienza del Parco Trotter consente di comprendere un duplice valore degli spazi aperti scolastici, interpretati sia come catalizzatori di innovazione sociale che come motori di trasformazione urbana. In questa prospettiva, il caso del Trotter rivela come i cortili e i giardini scolastici diventano autentici laboratori in cui si sperimentano forme di partecipazione, cittadinanza attiva e sostenibilità ambientale. Non si tratta soltanto di recuperare fisicamente spazi sottoutilizzati, ma di ripensare la scuola come nodo centrale di un sistema più ampio di spazi pubblici e di relazioni sociali, in grado di influenzare positivamente la qualità della vita urbana.

Inoltre, l'importanza dell'approccio bottom-up, che ha caratterizzato l'esperienza del Parco Trotter, si pone come elemento chiave nella sua interpretazione critica, perché testimonia come la partecipazione attiva della comunità locale non sia soltanto un metodo di gestione, ma una pratica concreta di appropriazione e risignificazione dello spazio urbano. È significativo notare che questo processo di riappropriazione collettiva degli spazi scolastici non avviene soltanto attraverso interventi

materiali e fisici, ma soprattutto mediante la costruzione di un nuovo immaginario collettivo, che attribuisce un diverso valore simbolico ai cortili e alle aree verdi scolastiche, trasformandole in luoghi centrali per la vita sociale e comunitaria del quartiere. La risignificazione dei luoghi segnala la necessità restituire agli spazi scolastici una dignità urbana e una centralità socio-ecologica. Così facendo, il quartiere acquisisce nuove aree permeabili che diventano laboratori di cittadinanza attiva e sperimentazione pedagogica.

La sperimentazione del CEIS sollecita una riflessione profonda sulle potenziali sinergie tra innovazione pedagogica e conformazione spaziale e architettonica, in particolare per quanto riguarda la riprogettazione dei cortili scolastici. Spazi spesso trascurati, privi di una visione progettuale chiara, possono trasformarsi in luoghi di apprendimento innovativo che si intreccia con la didattica tradizionale. L'approccio architettonico, in questo senso, non è solo funzionale o estetico, ma assume una precisa responsabilità pedagogica: esso incentiva la relazione con il contesto, valorizza l'interazione sociale e, soprattutto, definisce nuove spazialità capaci di facilitare un apprendimento esperienziale, multidimensionale e orientato alla sostenibilità.

La riprogettazione architettonica dei cortili scolastici, ispirata ai principi delle Nature-Based Solutions (NBS), offre non solo l'opportunità di integrare elementi naturali negli ambienti educativi, ma diventa essa stessa un atto pedagogico volto a sensibilizzare gli studenti alle grandi tematiche ambientali che investono la città contemporanea. La creazione di cortili scolastici come rifugi e spazi di mitigazione climatica, capaci di contrastare le isole di calore urbane e migliorare la qualità dell'aria è un'opportunità per mettere in pratica una pedagogia della transizione che insegni, attraverso l'azione diretta, i principi della sostenibilità e della cura del territorio. Inoltre, concepire i cortili scolastici come spazi architettonicamente significativi e progettualmente ambiziosi significa reinterpretarli criticamente come spazi urbani a tutti gli effetti, parte di una rete più ampia di luoghi pubblici capaci di contribuire concretamente alla trasformazione sostenibile e democratica della città.

Infine, l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi rappresenta un esempio significativo di come la dimensione esperienziale nell'istruzione possa diventare il fulcro di un nuovo paradigma educativo, volto a sviluppare una coscienza democratica nelle generazioni future. È qui che si gioca una delle sfide più ambiziose dell'educazione contemporanea: insegna-

re ai bambini e ai ragazzi a leggere la complessità del mondo e a confrontarsi attivamente con le sue sfide.

Emerge la necessità di rafforzare la relazione tra scuola e città, promuovendo una maggiore permeabilità tra i due contesti superando la dicotomia tra educazione formale e informale. Se la città diventa uno spazio di apprendimento diffuso, allora gli spazi scolastici aperti possono trasformarsi in veri e propri hub educativi, luoghi di sperimentazione in cui il sapere è costruito collettivamente attraverso l'interazione, la pratica e la relazione con l'ambiente. In questo senso, la Scuola-Città Pestalozzi suggerisce una prospettiva pedagogica in cui la dimensione educativa non si esaurisce nel tempo e nello spazio della scuola, ma si espande nel territorio, aprendo possibilità per una cittadinanza consapevole e attiva.

5.2 Cortili e giardini scolastici oggi: occasione per educare, co-progettare e sperimentare la città della transizione

> *È doveroso ricordarsi che la prima forma di conoscenza di sé, degli altri e del mondo avviene attraverso la corporeità: essa è esperienza antecedente la parola e accompagna sempre e ovunque il cammino dell'uomo. Come ricorda Gamelli (2011), esiste una sensibilità corporea a scuola che ha a che vedere con ciò che accade ai corpi di coloro che la abitano. L'utilizzo della tonalità della voce e della respirazione, del contatto fisico o delle distanze, delle posture, la scoperta dell'affettività, il valore emotivo, il potere o la resa, l'aggressività e il litigio sono tutte esperienze che l'uomo sperimenta mediante il suo corpo, che non può essere estromesso dall'ambiente di apprendimento. Non è pensabile relegare la corporeità entro spazi, tempi e luoghi rigidamente predefiniti come le ore di scienze motorie. Vivere la scuola anche nella sua dimensione corporea significa riconoscere che l'uomo apprende sia con la mente sia attraverso e mediante il proprio vissuto motorio; grazie ad esso è possibile aprirsi al gusto della sperimentazione (Crotti & Meregalli, 2017, p.242).*

Gli spazi aperti scolastici, cortili e giardini, possono essere interpretati come microcosmi della città del futuro, offrendo l'opportunità di sperimentare soluzioni innovative, resilienti e inclusive, che integrano il verde urbano, la gestione sostenibile delle risorse e nuove pratiche di socialità e benessere. Questi luoghi rappresentano un laboratorio pri-

vilegiato per educare le nuove generazioni alla città della transizione, co-progettare in modo partecipato uno spazio del loro quotidiano e mettere in atto piccole azioni concrete e trasformative in grado di contribuire a un processo di rigenerazione sociale e ecologica. In questa lettura, i cortili scolastici si configurano come un punto di incontro tra educazione, innovazione urbana e partecipazione attiva, andando ad agire sul senso di identità, appartenenza e responsabilità collettiva.

Nello specifico, educare alla città della transizione a partire dallo spazio del cortile scolastico significa innescare un cambio culturale che prende avvio da un cambio nei principi di governance (Pasqui, 2019). Ciò implica l'adozione di una metodologia partecipativa e l'abbraccio di un approccio trasversale, transdisciplinare e basato sul luogo (Vanos & Pfautsch, 2023). Per l'attuazione di strategie efficaci e il raggiungimento di risultati di vasta portata, la letteratura è concorde nell'evidenziare la necessità di adottare un approccio multilivello nelle politiche pubbliche, che richiede un coinvolgimento degli stakeholder e risorse finanziarie sostanziali (Lamacchia et al., 2021; Bricocoli et al., 2022).

Co-progettare gli spazi aperti scolastici presuppone una visione del progetto come pratica sociale fondata su un processo di condivisione ricorsivo che coinvolge studenti, insegnanti, comunità locali e professionisti (Fianchini, 2021). Questo approccio collaborativo, su cui insiste una crescente mole di letteratura (Derr & Rigolon, 2017, Kreutz et al., 2018; Wolf et al., 2024) riflette i principi della *placemaking* e delle nuove politiche urbane europee, esplicitati nei già citati *European Green Deal* e *New European Bauhaus,* e costituisce l'occasione non solo di elaborare progetti condivisi, ma anche di sviluppare processi di apprendimento ad ampio spettro con benefici sul piano educativo e relazionale. Attraverso la co-progettazione, i cortili scolastici si trasformano in spazi inclusivi che riflettono i bisogni di una comunità più ampia, facilitano la nascita di nuove dinamiche sociali e culturali e stimolano un dialogo continuo tra i vari portatori di interesse (Dessì & Piazza, 2020; Palestino et al., 2020).

Infine, sperimentare la transizione ecologica sottintende l'utilizzo dei cortili scolastici come terreno di prova per testare insieme ai bambini e ragazzi guidati da figure esperte, alcune soluzioni tecniche come forme di agricoltura urbana o metodi di gestione delle acque piovane. L'analisi della letteratura sul tema evidenzia come attraverso progetti pilota e interventi sperimentali nei contesti del quotidiano, sia possibile avvicinare le giovani generazioni a una valutazione dell'impatto reale di

questi accorgimenti tecnologici in un ambiente controllato ma realistico (Wake, 2015; Breuning, 2020). L'applicazione di un metodo partecipativo, raccomandato da importanti documenti internazionali come i già citati Agenda 2030 con alcuni dei suoi *Sustainable Development Goals*, permette agli studenti di imparare attraverso l'azione, sviluppando una comprensione più profonda dei concetti di sostenibilità, biodiversità e gestione delle risorse naturali e allo stesso tempo consolidando competenze trasversali come il pensiero critico e la responsabilità civica (Vicente et al., 2023).

L'approccio sperimentale non si limita a verificare l'efficacia di soluzioni tecniche, ma si estende anche alla cura e co-gestione di questi spazi, con una visione che introduce una logica preventiva e non riparativa (Gisotti & Masiani, 2024), promuovendo la responsabilità condivisa e la manutenzione degli spazi collettivi prima che emergano criticità o degrado. In questo modo, la gestione dei cortili scolastici come beni comuni urbani, si configura come un processo continuo di valorizzazione, prevenzione e presa in cura della città pubblica (Flax et al., 2020).

5.3 Un processo diffuso di naturalizzazione: la trasformazione dei cortili scolastici per il riequilibrio del metabolismo urbano

Il metabolismo urbano è un concetto che deriva dall'analogia tra la città e un organismo vivente, facendo riferimento all'insieme dei processi attraverso cui le città assorbono risorse dall'esterno e rilasciano varie forme di scarto nell'ambiente, ponendo sfide significative in termini di sostenibilità. La comprensione e lo studio del metabolismo urbano risultano dunque cruciali per identificare soluzioni che riducano l'impatto ambientale e migliorino l'efficienza delle città (Rogers et al., 2015; Kennedy et al., 2007).

In questo contesto, i cortili scolastici, in ragione della loro capillarità sul territorio e non solo, possono diventare attori chiave di un processo di naturalizzazione su larga scala, finalizzato a costruire quartieri più sostenibili e resilienti, capaci di adattarsi alle sfide presentate dai cambiamenti climatici. Questo approccio facilita il graduale ripristino degli ecosistemi degradati nel tempo andando ad incidere con particolare

rilevanza nei contesti periferici caratterizzati da una bassa qualità urbana e ambientale (Bohnert et al., 2022). Numerosi autori concordano sul fatto che l'adozione di strategie ecologiche nella progettazione dei cortili scolastici (Ceci et al., 2023; Van den Bogerd et al., 2023), sia cruciale per la conservazione della biodiversità e la lotta alle sfide ambientali che caratterizzano le città contemporanee (Doswald & Osti, 2011).

Questi spazi possono essere riprogettati attraverso l'implementazione di Nature Based Solutions (NBS) che forniscono una serie di benefici sul piano ambientale, sociali e del benessere in generale. Attraverso la creazione di ambienti scolastici naturali, progettati con criteri ecologici, si contribuisce a migliorare il microclima urbano, a ottimizzare la gestione delle risorse idriche e a promuovere la biodiversità veicolando forme di apprendimento basate sui principi di sostenibilità (Hron, 2023).

Tra i principali vantaggi delle NBS, il miglioramento del microclima urbano è un aspetto di particolare rilievo: la presenza di superfici permeabili e alberature riduce significativamente l'effetto isola di calore, migliorando la qualità dell'aria e creando ambienti più confortevoli (Rivera Gomez et al., 2019; Dushkova & Haase, 2020). Le superfici verdi, infatti, promuovono processi di raffreddamento naturale attraverso l'evapotraspirazione delle piante e la fornitura di ombreggiatura, riducendo le temperature locali e mitigando il consumo energetico legato alla climatizzazione (Barò et al., 2022). Questo sottolinea l'importanza di promuovere un approccio integrato alla progettazione, con un'attenzione particolare sulla chiusura dei cicli naturali e sul miglioramento della sostenibilità attraverso l'incorporazione di tecnologie specifiche (Kabisch et al., 2017; Renzoni & Savoldi, 2022).

Un altro beneficio importante delle NBS riguarda la gestione delle risorse idriche, particolarmente critica nelle aree urbane densamente popolate. I cortili scolastici rinaturalizzati possono includere pavimentazioni permeabili e giardini pluviali, che consentono di ridurre il deflusso delle acque piovane, aumentare l'assorbimento del suolo e prevenire inondazioni urbane. Attraverso la creazione di spazi capaci di trattenere l'acqua, come bacini di accumulo e giardini pensili, l'acqua viene gradualmente rilasciata nel sottosuolo, contribuendo a una migliore gestione delle risorse idriche e riducendo il carico sui sistemi fognari esistenti. Questa integrazione non solo migliora la resilienza idrica della città, ma fornisce anche una componente educativa importante, permettendo agli studenti di osservare in prima persona i processi naturali legati al ciclo

dell'acqua (Fratini, 2023). La promozione della biodiversità attraverso la creazione di vere e proprie oasi urbane è un altro pilastro dell'applicazione delle NBS nei cortili scolastici. La piantumazione di specie autoctone e l'implementazione di strutture ecologiche, come casette per insetti, stagni e siepi, favoriscono la creazione di microhabitat che sostengono la sopravvivenza di una ricca varietà di specie locali, sia vegetali che animali (Casagrandi & Pileri, 2020). Questi interventi non solo ripristinano l'equilibrio ecologico in aree spesso impoverite dalla cementificazione, ma rafforzano la resilienza complessiva degli ecosistemi urbani, facilitando la connessione tra natura e città.

Inoltre, l'introduzione delle NBS negli spazi aperti scolastici promuove una nuova visione della scuola come uno spazio di apprendimento integrato con la natura, trasformando i cortili in veri e propri laboratori viventi per la rigenerazione urbana sostenibile. La letteratura evidenzia come questi spazi naturalizzati non siano solo funzionali al miglioramento ambientale, ma rappresentino un'opportunità pedagogica unica per educare le nuove generazioni alla transizione ecologica, promuovendo pratiche più sostenibili e consapevoli (Stevenson et al., 2020; Toomey et al., 2023).

I cortili possono assumere il ruolo di centri nevralgici per la sperimentazione educativa all'interno della comunità, promuovendo nuovi approcci di impegno civico, e sostenendo pratiche di innovazione sociale (Dessì & Fianchini, 2021; Renzoni & Savoldi, 2019). Attraverso attività di apprendimento basate sull'esperienza diretta con la natura, come la gestione di orti collettive, la manutenzione degli spazi verdi scolastici, il monitoraggio dei cambiamenti legati alle diverse condizioni climatiche, gli studenti sviluppano una maggiore consapevolezza dei processi ecologici (Otto & Pensini, 2017) e maggiore sensibilità per le questioni ambientali (Gill, 2014; Van Dijk-Wesselius et al., 2018). Questo concetto è esplicitamente articolato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), che nel 2020 ha pubblicato "*Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling*" per incoraggiare lo sviluppo di una visione educativa orientata al futuro (OECD, 2020).

Infine, tali attività hanno effetti benefici anche sulla salute psicofisica degli studenti, migliorando il loro benessere generale grazie al contatto regolare con la natura, che, come evidenziato da molti studi scientifici, riduce lo stress, favorisce la concentrazione e stimola lo sviluppo di competenze emotive e relazionali (Chawla, 2015, Adams et al.,2018)

5.4 Cosa è stato fatto: raccolta e sistematizzazione di buone pratiche

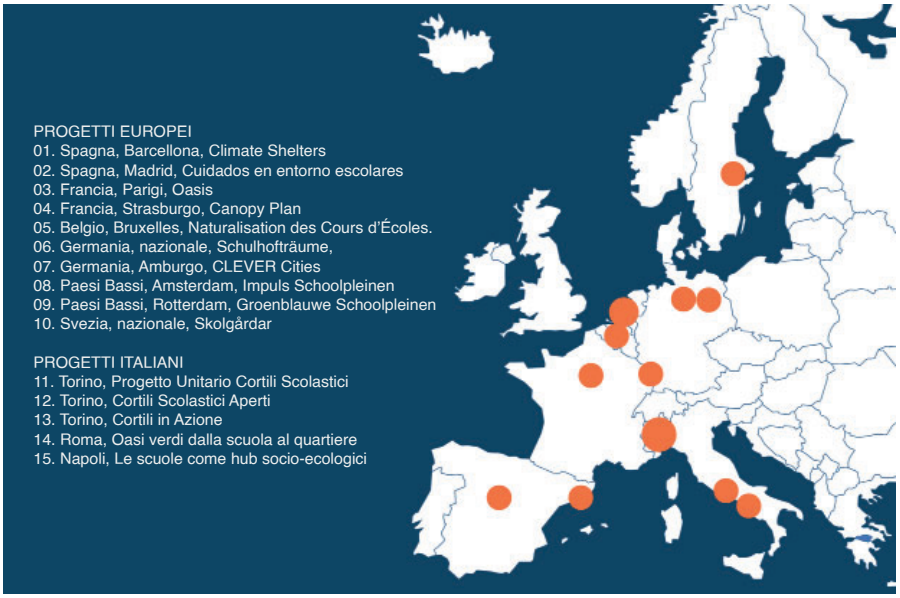
Negli ultimi dieci anni molto è stato fatto in termini di rigenerazione sociale e ecologica delle città e sembra utile raccogliere e presentare una panoramica degli interventi più rilevanti direzionati ai cortili scolastici per dare contezza dello stato dell'arte, evidenziarne potenzialità e criticità e tracciare alcune piste di sviluppo futuro. La ricerca raccoglie un totale di 15 casi studio, 10 europei e 5 italiani, che descrivono sia programmi a largo spettro di azione che iniziative puntuali dal carattere innovativo, accomunati dall'obiettivo di ripensare i cortili in chiave sostenibile e partecipata per il miglioramento della qualità spaziale e del benessere collettivo (fig. 31).

5.4.1 Una panoramica europea

In Spagna:
Un importante esempio è il progetto *Climate Shelters* di Barcellona (**01**), che propone strategie per l'adattamento dei cortili scolastici ai cambiamenti climatici identificando tre tipi di interventi: azioni blu, relative all'incorporazione di punti d'acqua nei cortili; azioni verdi, finalizzate alla creazione di zone d'ombra e all'implementazione degli elementi naturali; azioni grigie, inerenti a interventi sugli edifici scolastici e all'utilizzo di materiali permeabili e naturali. Il progetto si sviluppa nel contesto del Piano per il Clima di Barcellona e si colloca anch'esso all'interno del bando europeo *Urban Innovative Actions*. L'attività di riqualificazione dei cortili avviene attraverso laboratori di co-progettazione con studenti e docenti, ed è inserita nel progetto educativo come esperienza di formazione sul tema del cambiamento climatico. È prevista un'attività di monitoraggio del cortile in relazione alla salute e al benessere pre e post-intervento e la condivisione di un toolkit come guida operativa per la replicabilità delle azioni.

Sempre in Spagna, viene lanciato il progetto *Cuidados en entorno escolares*[11] a Madrid (**02**), promosso dal Comune a partire dal 2017, parte del

11 https://adaptecca.es/casos-practicos/proyecto-cuidados-en-entornos-escolares-transformar-los-patios-escolares-y-sus



31.
Localizzazione delle buone pratiche analizzate.
Elaborazione propria

programma MICOS[12], che mira a migliorare la salute urbana attraverso la trasformazione degli spazi scolastici e in linea con diversi piani strategici della città, come *Madrid Ciudad de los Cuidados*, il *Plan A* per la qualità dell'aria e il cambiamento climatico, e il piano di rigenerazione urbana *MaDre*.

Il progetto punta a trasformare i cortili scolastici e le aree circostanti delle scuole in spazi più sostenibili, accessibili e salutari e si struttura a partire da tre principi cardine: la partecipazione della comunità scolastica, la riprogettazione dei cortili, l'utilizzo delle *Nature Based Solution* come strumento guida della trasformazione. Vengono realizzati interventi pilota in 3 scuole di Madrid: il CEIP Ramón María del Valle-Inclán, il CEIP Daniel Vázquez Díaz, e il CEIP Juan Sebastián Elcano, come banchi di prova per future implementazioni. Nel 2020 viene inoltre redatto un manuale di linee guida che fornisce "*una receta de actuacion*", che include, oltre a un catalogo di criteri e elementi utili alla progettazione dei cortili in chiave sostenibile, alcune indicazioni in merito al reperimento delle risorse, alla normativa di riferimento, e un'ampia bibliografia per dare solidità scientifica e approfondire il tema.

12 MICOS: Madrid Incluye Cuidados en Entornos Escolares. https://adaptecca.es/casos-practicos/proyecto-cuidados-en-entornos-escolares-transformar-los-patios-escolares-y-sus

In Francia:
L'esperienza cardine, che per prima definisce una precisa metodologia per la riqualificazione dei cortili scolastici come oasi climatiche contro le isole di calore cittadine, è il progetto francese *Oasis* (**03**). Il progetto nasce dalla strategia di resilienza adottata dal Consiglio di Parigi nel settembre del 2017, volta a rafforzare la capacità del territorio di affrontare le grandi sfide climatiche e sociali del XXI secolo. L'iniziativa è anche vincitrice di un bando europeo per il progetto *Urban Innovative Actions* finalizzato alla riqualificazione di 10 cortili scolastici nell'estate del 2020, progettati come vere e proprie oasi, isole fresche nel cuore dei quartieri, aperti oltre l'orario scolastico a un pubblico più ampio, rifugi per le persone vulnerabili, anziani e bambini, particolarmente colpite dalle ondate di calore estivo. Il progetto fornisce un dettagliato abaco di soluzioni tecnologiche e progettuali per la rinaturalizzazione delle superfici pavimentate, il recupero delle acque piovane, la creazione di zone d'ombra e la realizzazione di arredi ed elementi di gioco con materiali naturali, e specifiche indicazioni per la scelta e l'utilizzo di una vasta varietà di specie arboree.

Ancora in Francia si segnala l'ambizioso progetto *Canopy Plan*[13], lanciato nel 2020 a Strasburgo (**04**), con l'obiettivo di aumentare sensibilmente la copertura arborea della città e conseguentemente mitigare gli effetti del cambiamento climatico. Il piano prevede la piantumazione di 10.000 nuovi alberi entro il 2030. Entro il 2024, la città ne ha già piantati oltre 4.000, concentrandosi su quartieri che necessitano maggiormente di spazi verdi, come parte della strategia urbana finalizzata a ridurre le isole di calore e migliorare la biodiversità. Uno degli elementi chiave del *Canopy Plan* è la demineralizzazione e la riqualificazione dei cortili scolastici, per trasformarli in ambienti naturali, più salutari e più stimolanti. Nel 2020 sono stati realizzati interventi sperimentali in 3 scuole, nel 2021 si contano 7 cortili scolastici riprogettati, nel 2022 altri 8, per poi seguire dal 2023 con un programma di ampliamento progressivo che prevede di aumentare il numero di realizzazione a 15-18 all'anno.

In Belgio:
Il progetto *Naturalisation des Cours d'Écoles*[14] a Bruxelles (**05**), lanciato nel 2021 come parte dell'iniziativa *Opération Ré-création*, mira a trasformare le aree scolastiche fortemente cementificate in spazi verdi e sostenibili.

13 https://www.climate-chance.org/en/best-pratices/redesigning-playgrounds/

14 https://environnement.brussels/enseignement/nos-actions/appel-projets-pour-la-vegetalisation-des-cours-de-recreation

L'obiettivo è migliorare la biodiversità e la qualità della vita degli studenti attraverso la creazione di giardini, orti e spazi verdi. Nel 2021-2022, a fronte di 62 manifestazioni di interesse, sono state selezionate 20 scuole a cui è stato assegnato un supporto finanziario fino a 300.000 euro per la realizzazione degli interventi previsti tra la fine del 2023 e il 2024.

In Germania:
Il progetto *Schulhofträume*[15] (**06**), letteralmente "Sogni di cortili scolastici", è un'iniziativa lanciata in Germania nel 2019 per sostenere la creazione di cortili scolastici più naturali e sostenibili. Il programma incoraggia le scuole di tutto il paese a trasformare i loro spazi scolastici, spesso molto minerali, in ambienti più sostenibili e dinamici, integrando la creazione di aree di gioco naturali, soluzioni che promuovono la biodiversità, la creazione di infrastrutture verdi per l'acqua piovana. Le scuole interessate possono candidarsi per ricevere finanziamenti e assistenza tecnica per la trasformazione del cortile. Ogni anno, 15 scuole in tutta la Germania vengono selezionate per ricevere un finanziamento compreso tra 5.000 e 15.000 euro per le trasformazioni. Gli istituti candidati devono coinvolgere studenti e comunità scolastica nella progettazione e nella realizzazione degli spazi, trasformando i cortili in aree verdi, aule all'aperto e altre soluzioni sostenibili per favorire il contatto con la natura.

Un altro progetto rilevante con capofila tedesco è *CLEVER Cities*[16] (**07**), iniziativa finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del programma Horizon 2020, che mira a implementare l'uso di NBS nelle aree urbane attraverso la messa in atto di 3 soluzioni specifiche: corridoi verdi, tetti e facciate verdi e gestione delle acque piovane, cortili scolastici verdi. In particolare, ad Amburgo[17], capofila del progetto che vede la partecipazione anche di Londra e Milano, sono stati trasformati i cortili di 3 scuole nel quartiere di Neugraben-Fischbek, con l'obiettivo di promuovere l'educazione ambientale. Il progetto ha affrontato le sfide della pandemia di Covid-19, introducendo soluzioni flessibili per i cortili, costituiti da arredi mobili, co-creati con la comunità scolastica, in grado di rispondere a varie esigenze didattiche e garantendo la continuità del progetto[18].

15 https://www-duh-de.translate.goog/schulhoefe/?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=it&_x_tr_hl=it&_x_tr_pto=sc
https://www.dkhw.de/informieren/unsere-angebote/fuer-kitas-und-schulen/schulhoftraeume/

16 Co-designing Locally tailored Ecological solutions for Value added, socially inclusivE Regeneration in Cities

17 https://clevercities.eu/hamburg/

18 https://clevercities.eu/news/?c=search&uid=jdSgSt4q

Nei Paesi Bassi:
In Olanda, si segnalano due progetti, *Amsterdam Impuls Schoolpleinen* (AIS) realizzato a partire dal 2016 ad Amsterdam e *Groenblauwe Schoolpleinen* (Green-blue Schoolyards) dal 2019 nella città di Rotterdam. Si tratta di due esperienze rilevanti per la portata e la capillarità delle azioni sul territorio. Il primo è un'iniziativa guidata dal Comune di Amsterdam (**08**) finalizzata alla realizzazione di circa 70 interventi tra il 2016 e il 2018 con un budget di 3.5 milioni di euro (contributo massimo di 70.000 per ogni scuola), e altri 60 tra il 2019 e il 2024, che interessano cortili scolastici e aree gioco cittadine[19].

Il secondo è parte di un'iniziativa promossa dall'organizzazione olandese *IVN Natuureducatie* in collaborazione con gli enti locali, per promuovere soluzioni verdi e blu nei cortili scolastici (**09**). In particolare, sul sito dedicato al progetto *Groenblauwe Schoolpleinen*[20] è liberamente consultabile una mappa che mostra gli interventi realizzati e in corso in diverse località dei Paesi Bassi specificando la natura delle azioni, verdi e blu, per la trasformazione dei cortili scolastici. Nello specifico a Rotterdam il progetto si declina come un programma di finanziamento parte delle politiche di adattamento climatico della città finalizzato ad aumentare la resilienza urbana e ambientale e favorire la biodiversità con un focus su scuole situate nei quartieri più vulnerabili della città. Il programma è supportato da un budget annuo di 400.000 euro, con un massimo di 80.000 euro per scuola e nella sua fase iniziale ha coinvolto 6 istituti[21].

In Svezia:
Il programma nazionale *Skolgårdar* in Svezia è un'iniziativa lanciata nel 2020, che si concentra sulla riqualificazione dei cortili scolastici con l'obiettivo di trasformarli in spazi verdi sostenibili, inclusivi e utili per l'apprendimento all'aperto (**10**). Il programma è promosso da diverse organizzazioni, tra cui le amministrazioni comunali, il Boverket (l'Agenzia svedese per la Pianificazione e il Costruzione), e partner accademici come l'Università di Lund. L'obiettivo principe, anche in questo caso, è trasformare i cortili scolastici in spazi verdi più inclusivi e utili per l'apprendimento e lo sviluppo del benessere fisico e cognitivo dei bambini.

19 https://openresearch.amsterdam/nl/page/92289/voortgangsrapportage-amsterdamse-impuls-schoolpleinen-2022

20 https://www.groenblauweschoolpleinen.nl/voorbeeldprojecten/

21 https://brainbuilding.org/implementation/zoom-in/green-blue-schoolyards/

In questo contesto il progetto *Naturskolan*[22], avviato già negli anni '90 a Lund, si è evoluto per assorbire i contenuti e gli obiettivi del programma nazionale *Skolgårdar*. Inizialmente focalizzato sull'educazione all'aperto e sul contatto con la natura, oggi il progetto integra pienamente i principi della sostenibilità e della transizione ecologica. Le attività proposte, come la creazione di giardini scolastici, orti e aree per l'apicoltura, rispecchiano gli obiettivi nazionali, promuovendo la biodiversità e l'educazione ambientale tra gli studenti. Questo rende Naturskolan un esempio concreto di come le politiche nazionali possano essere declinate in progetti locali volti a sostenere l'apprendimento e la sostenibilità.

5.4.2 Il panorama italiano

Anche a livello nazionale sono stati identificati numerosi progetti realizzati o in corso di attuazione che, da nord a sud, prendono spunto dal predecessore parigino Oasis, considerato il progetto cardine di questo ciclo di sperimentazioni, per dare vita a sperimentazioni inedite nel proprio contesto territoriale.

A Torino:
Torino è una delle città italiani più attive rispetto alla sperimentazione di progetti di trasformazione e naturalizzazione dei cortili scolastici. Si segnala in primis il Progetto Unitario Cortili Scolastici[23] (**11**), del 2013, iniziativa comunale nata a partire dalle esigenze manifestate in occasione dell'iniziativa Torino Città in gioco. Il progetto si concretizza grazie alla collaborazione tra il Laboratorio Città Sostenibile e il Servizio Edilizia Scolastica. Alcuni dei cortili che aderiscono a questa iniziativa diventano parte del secondo progetto torinese che menziono, Cortili Scolastici Aperti[24] (**12**) alla città avviato anch'esso nel 2013, che interessa 9 cortili di Scuole Primarie e Secondarie di Primo Grado distribuiti su tutto il territorio cittadino. che vengono aperti in orario extra-scolastico per la libera fruizione da parte della cittadinanza ampliando così l'offerta di spazio pubblico. L'iniziativa è resa possibile grazie alla collaborazione tra le scuole e i diversi servizi comunali che gestiscono la manuten-

22 https://www.cadwellcollaborative.com/blog/naturskolan-sustainability-and-education-in-sweden

23 http://www.comune.torino.it/iter/progetti/laboratorio-citta-sostenibile-progetti-conclusi/progetto-unitario-cortili-scolastici/

24 http://www.comune.torino.it/iter/progetti/laboratorio-citta-sostenibile-progetti-conclusi/cortili-aperti/

zione delle strutture e del verde. È importante segnalare che, la libera fruizione da parte della cittadinanza dei cortili che vengono aperti in orario extra-scolastico, è il frutto di un lungo e complesso iter amministrativo che ha portato un'amministrazione comunale, per la prima volta in Italia, a riconoscere questa facoltà dotandosi di una norma apposita. Nel novembre del 2012 viene approvato in Consiglio comunale il Regolamento per la gestione dell'attività nei cortili scolastici comunali che sancisce con l'art.1. che" *I cortili delle scuole di proprietà del Comune di Torino, al di fuori dell'orario scolastico sono spazi pubblici a disposizione di tutta la popolazione e sottoposti ai vigenti regolamenti comunali*" (Turi, 2021, p.191). Infine, nel periodo 2016-2019 Cortili Aperti è una delle azioni inserite nel piano AxTO, il progetto di cura, manutenzione e rigenerazione del territorio realizzato dalla Città di Torino e co-finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri nell'ambito del Bando Periferie. Grossomodo negli stessi anni, nel 2015, sempre a Torino prende corto l'iniziativa locale Cortili in Azione[25] (**13**), promossa da Architetti Senza Frontiere Piemonte e Sheldon Studio, con il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo. La proposta Riunisce diverse scuole di Torino e dintorni con l'obiettivo comune di riqualificare gli spazi scolastici aperti; la prima realizzazione riguarda il cortile della scuola Sabin. Sono attivi ad oggi altri percorsi laboratoriali per la co-progettazione di questi spazi in altri istituti.

A Roma:

A Roma si segnala l'iniziativa Oasi verdi (**14**) dalla scuola al quartiere di Roma (Fratini, 2021a, Fratini, 2021b), parte del programma Creative Living Lab promosso dal Ministero dei beni culturali. Vengono proposte strategie a lungo termine di piccole azioni per il quartiere di San Lorenzo, dove la densità abitativa è otto volte superiore alla media di Roma e il verde pubblico è molto limitato, con l'obiettivo di incentivare un cambiamento urbano, sociale e culturale. La sperimentazione prevede il coinvolgimento attivo della cittadinanza in un progetto eco-artistico di rigenerazione finalizzato alla realizzazione di microprogetti di immediata fruizione così da rendere effettivo e tangibile il cambiamento e promuovere senso di identità e appartenenza al quartiere. Tra le attività realizzate ci sono la piantumazione di aree verdi, la creazione di orti scolastici e l'implementazione di percorsi verdi che collegano le scuole ai principali punti di interesse del quartiere, come la Facoltà di Psicologia della Sapienza.

25 https://cortilinazione.asf-piemonte.org/

A Napoli:
Un altro interessante esempio riguarda la città di Napoli con il progetto Le scuole come hub socio-ecologici (**15**), che insiste sul valore degli spazi scolastici aperti come motori di rigenerazione ambientale in ragione della loro capillarità e distribuzione sul territorio. Vengono identificate tipo-morfologie ricorrenti di scuole classificate in base alla natura dei loro spazi verdi, da qui definiti: a rifugio, a taschino, a coriandolo e a parco. La messa in rete di queste aree, riprogettate come rifugi di rigenerazione socio-ecologica, rappresenta un grande potenziale per il riequilibrio climatico della città (Palestino, 2020).

5.5 Caso Studio 3. Il progetto FIABA: Firenze Impara ad ABitare con gli Adolescenti[26]

5.5.1 Introduzione al caso

Il progetto FIABA, Firenze impara ad abitare con gli adolescenti: le scuole come *living lab* per la città in transizione, realizzato a partire dal 2022, nasce dalla collaborazione del Dipartimento di Architettura (DIDA) dell'Università di Firenze al programma *New European Bauhaus* (NEB),[27] lanciato nel 2020 dalla Presidenza della Commissione UE per far sì che l'*European Green Deal* diventi un progetto sociale e culturale, ampiamente condiviso a livello collettivo. Il progetto è stato sviluppato da un gruppo di ricercatori del DIDA[28] coordinato dalla prof.ssa Maria Rita Gisotti, tutor della presente tesi, finanziato dal Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze in risposta a un bando pubblico.

Una delle linee d'azione portate avanti dal DIDA per il NEB è dedicata alla formazione di una nuova cultura dell'abitare i luoghi, rivolta in primis a bambini e ragazzi, a cui si rivolgono i vari programmi di ripresa e resilienza europei, tra cui quello italiano[29]. L'idea di fondo del progetto è che per poter dare concretezza alla transizione ecologica è necessario innescare un'azione trasformativa della mentalità e dei comportamenti collettivi in favore di un pensare e agire più sostenibile. FIABA lavora in questa direzione, con l'obiettivo di trasmettere alle nuove generazioni una nuova cultura dell'abitare le città e si realizza come un percorso di

26 Alcune parti del testo del seguente paragrafo sono frutto di una rielaborazione di: Gisotti M.R. & Masiani B. (2023), La scuola fa città: il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. In_bo, vol.14, n.18, pp.198-217. Gisotti M.R. & Masiani B., (2023). Spazi aperti scolastici e just transition: il caso del progetto FIABA "Firenze impara ad abitare con gli adolescenti". In Atti di convegno relativi a XXV Conferenza nazionale SIU. Transizioni, giustizia spaziale e progetto di territorio. 15-16 giugno 2023, Cagliari.

27 L'Università di Firenze è partner ufficiale del programma *New European Bauhaus* dal luglio 2021. Referente scientifico di Università di Firenze per il NEB è Maria Rita Gisotti. Si veda: https://neb-project.unifi.it/

28 Il gruppo di lavoro vede la mia partecipazione come assegnista di ricerca, con la collaborazione della prof.ssa Rosa Romano e dell' arch Antonia Sore.

29 Si veda: Gisotti M.R, Romano R., Masiani B. (2022) (a cura di) Learning places/Places to learn. Designing spaces for a mindful citizenship. Contesti, n. 1 (2022). Disponibile su: https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti/issue/view/560

ricerca-azione che assume come modello alcune sperimentazioni virtuose sviluppate nell'ambito delle Urban Innovative Actions (programma finanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale) tra cui spicca il progetto OASIS[30] che vedremo in dettaglio a seguire. Nel suo legame con il NEB in quanto politica europea, il progetto si propone di essere un primo banco di prova per la sperimentazione di un micro-intervento di *local green deal*. Esso tenta, inoltre, di valorizzare alcune dimensioni di questo programma, a loro volta ispirate all'esperienza originaria del Bauhaus, quali: l'importanza del contesto non come semplice sfondo ma come elemento costitutivo del progetto; un approccio non solo teorico all'educazione verso i temi della transizione, ma poggiato su esperienze concrete, dotate di una componente quasi artigiana; l'applicazione di metodologie partecipative non solo nella ricerca delle soluzioni progettuali ma prima ancora nella comprensione delle domande formulate dalla comunità a cui ci si rivolge. Il progetto si articola in coerenza con le politiche urbane per Firenze sia alla scala comunale[31] e metropolitana[32], che di programmazione settoriale di livello nazionale[33]. Il lavoro stabilisce, inoltre, una sinergia con il Progetto "Comunità Scolastiche Sostenibili" della Direzione Ambiente di Città Metropolitana di Firenze.

5.5.2 Il progetto FIABA per Firenze

L' obiettivo generale che anima il progetto è quello di sperimentare una metodologia per la valorizzazione delle scuole come *living lab*, ovvero laboratori in cui interagiscono una pluralità di soggetti (in prima battuta la comunità scolastica, i ricercatori responsabili del progetto, gli studenti universitari coinvolti in *workshop* tematici, i tecnici di Città Metropolitana per la loro competenza istituzionale sull'edilizia scolastica), in cui sviluppare processi interattivi e di mutuo apprendimento tra adulti e bambini/ragazzi per raggiungere i seguenti obiettivi specifici:

30 https://uia-initiative.eu/en/uia-cities/paris-call3.
https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389.

31 Il processo partecipativo "Firenze Prossima" per il nuovo Piano Operativo Comunale, il documento "Rinasce Firenze" per la ripresa post-pandemica della città, il "Piano del Verde e degli spazi aperti"

32 Le Vision dedicate all'Accessibilità Universale e alle Opportunità Diffuse del Piano Strategico Metropolitano e i SDG dell'Agenda 2030

33 Tra cui il Piano "Rigenerazione Scuola" del Ministero dell'Istruzione e la "Strategia Nazionale del Verde Urbano"

1. Educare alla città della transizione compiendo un salto culturale, dalla logica del riparare i guasti prodotti dall'uomo a quella del non produrli. Si tratta di un lavoro di educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, che offre l'opportunità di raggiungere, attraverso i bambini e i ragazzi, anche le relative famiglie, promuovendo una nuova consapevolezza sui grandi temi legati alla transizione presenti nei documenti di policy internazionali e nazionali. Sull'esempio di quelle sperimentazioni europee che hanno inserito le scuole all'interno di più ampi progetti di educazione alla città della transizione si propone di sviluppare iniziative pedagogiche in parte intrecciate con le discipline curriculari, in parte di carattere più sperimentale e di lavoro sul campo su tematiche specifiche.
2. Co-progettare con la comunità scolastica piccoli tasselli della città della transizione. Nella convinzione che una città progettata con e per bambini e ragazzi è una città più inclusiva e accogliente anche per tutti.
3. Sperimentare la città della transizione realizzando micro-interventi nelle scuole che mostrino risultati tangibili in termini di miglioramento della vivibilità degli spazi aperti scolastici ma anche del quartiere e della città nel suo complesso.

Per perseguire gli obiettivi specifici è stata avviata un'attività di progettazione che si è avvalsa sia di competenze tecniche (da parte del gruppo di ricerca e del personale reclutato ad hoc) che di laboratori di co-progettazione sviluppati in seno alle scuole.

Le fasi di sviluppo

Nel 2021 viene presentata una proposta per un primo programma di lavoro al Settore Educazione Istruzione e Formazione di Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze, che sostiene il progetto per un anno. Vengono in seguito coinvolte nel progetto la Direzione Edilizia della Città Metropolitana di Firenze, ente competente per gli istituti scolastici superiori, e due scuole superiori fiorentine. Si tratta di una scelta non casuale: coinvolgere i ragazzi di questa fascia d'età significa lavorare su un terreno relativamente trascurato da progettualità analoghe, che spesso si sono concentrate su altri gradi d'istruzione (soprattutto sulla scuola primaria). Gli adolescenti, in generale, sono poco considerati anche dalle politiche pubbliche urbane, mentre qui si crede che sia indispensabile dare loro voce e spazio per costruire una visione condivisa della transizione.

Nel corso dei primi incontri con le dirigenze delle due scuole vengono sottoposti come punti di partenza alcuni temi elaborati a partire dai Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030[34] (la lotta al riscaldamento globale, la mobilità sostenibile, la cura dello spazio pubblico). I dirigenti, a loro volta, propongono assi di lavoro a partire sia dalle esigenze funzionali della scuola che da considerazioni di carattere teorico. Nella primavera del 2022, dopo una prima fase preparatoria per l'avvio del lavoro sul campo che include la costituzione del gruppo di lavoro, il coordinamento con gli enti partner e la stipula degli accordi di collaborazione con le due scuole coinvolte, viene effettuato un accurato lavoro di analisi del contesto urbano funzionale ad individuare le attività alle tre scale di intervento da proporre e sviluppare con le classi. Nei mesi tra settembre e dicembre dello stesso prendono avvio i laboratori progettuali con i ragazzi inquadrati all'interno dei PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento). Il progetto si avvale inoltre di sinergie con i laboratori progettuali e i workshop condotti dai docenti del gruppo di lavoro nell'ambito delle attività didattiche presso la Scuola di Architettura di Università di Firenze. Le attività si articolano su tre livelli: analitico, con uno studio guidato alla comprensione del contesto; esplorativo, attraverso sopralluoghi e passeggiate itineranti nel quartiere; e progettuale, mediante la realizzazione di laboratori di co-progettazione degli spazi del cortile e delle pertinenze scolastiche. La fase conclusiva della sperimentazione vede la rielaborazione tecnica da parte del gruppo di lavoro dei risultati emersi fino alla scala del progetto definitivo, la successiva condivisione con le comunità scolastiche del prodotto finale e infine la diffusione e la consegna dei risultati alle scuole.

Gli Istituti coinvolti: Liceo Castelnuovo e ITT Marco Polo di Firenze

Per la realizzazione del progetto FIABA, come anticipato, è stato costruito un partenariato con due scuole secondarie superiori di Firenze, il Liceo scientifico Castelnuovo e la succursale del Liceo linguistico-Istituto tecnico per il turismo Marco Polo[35]. Si tratta di due scuole con caratteri e condizioni di contesto molto diverse.

34 https://www.un.org/sustainabledevelopment/

35 Il progetto è stato possibile grazie al supporto dei due presiti degli istituti, prof. Ludovico Arte dell'ITT Marco Polo e prof. Alessandro Bussotti del Liceo Castelnuovo, e di alcuni docenti che hanno supportato le attività con i ragazzi. In particolare: la prof.ssa Simona Bianchi e la prof.ssa Laura Ciuccetti dell'ITT Marco Polo e la prof.ssa Rosangela Finamore del Liceo Casltenuovo.

La prima è situata nel centro storico della città, in un edificio di origine cinquecentesca adattato a uso scolastico nel corso dell'Ottocento. Presenta un cortile centrale di forma rettangolare chiuso su tre lati e aperto sul fronte stradale sul rimanente lato, e uno secondario completamente interno all'edificio. Il cortile principale, si configura come un ampio spazio regolare interamente pavimentato, carente dal punto di vista della manutenzione ordinaria e utilizzato quasi esclusivamente per lo svolgimento dell'attività motoria (a tal fine è presente qualche attrezzatura sportiva di base); qui il verde è quasi assente ad eccezione di pochi alberi, per lo più da sostituire in ragione delle cattive condizioni di salute. Il cortile secondario, di dimensioni più contenute e con una geometria più articolata, è in condizioni migliori anche perché scarsamente frequentato e utilizzato quasi esclusivamente come ambiente di passaggio per accedere ad un'aula laboratorio. La strada su cui si affaccia la scuola è molto trafficata e sul lato opposto vi sono altre due scuole (Liceo classico Michelangelo, Scuola Primaria Cairoli). A un isolato di distanza si trova un grande giardino ottocentesco (Piazza Massimo D'Azeglio), tra le poche aree verdi pubbliche di questa parte del centro storico, molto frequentato anche dagli studenti delle scuole (fig. 32 -36).

La seconda scuola è situata nella periferia sud di Firenze, è un edificio di realizzazione recente (anni '80), circondato da un'estesa area verde di pertinenza esclusiva, tenuta per lo più a prato e con alcuni alberi d'alto fusto, anche in questo caso in condizioni di salute precarie. Al momento dell'inizio del progetto parte della pertinenza ospitava i resti di un campo per attività sportive, quasi del tutto inselvatichito e la cui riprogettazione e nuova realizzazione, già approvata dall'ente competente, si è poi concretizzata nel corso dello svolgimento del progetto. La scuola affaccia su un asse viario di grande scorrimento (Via Enrico de Nicola), al di là del quale scorre il fiume Arno, i cui argini rappresentano una notevole risorsa dal punto di vista dello spazio pubblico non artificializzato (fig. 37-41).

I temi-guida e le peculiarità di contesto

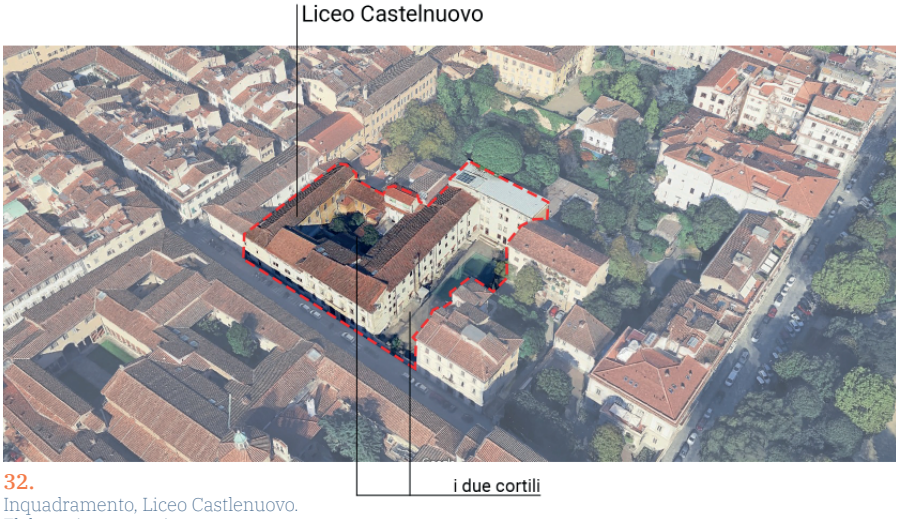
Nonostante il progetto si sviluppi a partire da una visione unitaria rispetto alle tematiche che pretende affrontare, ognuna delle due scuole lavora su temi peculiari alle condizioni specifiche e al contesto nella quale si inserisce.

Per la scuola Castelnuovo i temi che offrono maggiore interesse di sviluppo sono: la mobilità sostenibile e la cura dello spazio pubblico, con

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

Per la scuola Marco Polo l'idea-guida deriva in primo luogo dalla natura dei percorsi formativi offerti, quella di istituto tecnico per il turismo e di liceo linguistico. La scuola ha creato un blog gestito dagli studenti[36] che racconta la città a coetanei provenienti da fuori. Al tempo stesso l'edificio della succursale oggetto del progetto si trova nei pressi di uno degli accessi autostradali alla città. Queste due condizioni fanno scaturire la suggestione di trattare il giardino come *porta d'ingresso* della città per giovani viaggiatori. Anche per questo, ovvero per entrare in risonanza con l'evocazione dell'adolescenza (oltre che per fare i conti con le sole due falciature l'anno che vengono assicurate dall'ente gestore del verde), viene proposto di organizzare il giardino come un *terzo paesaggio* che possa avere margini di crescita anche spontanei, selvatici, non governati. La porta simbolica della città si apre agli innesti, caratterizza Firenze come luogo accogliente, al di fuori delle dinamiche di mercificazione che la interessano. Sulla scia di questo lavoro sul giardino, la comunità scolastica è chiamata a compiere una riflessione su un diverso modello di turismo per la città, in grado di produrne anche una visione inedita. La prossimità dell'Arno costituisce in questo senso una grande risorsa: il fiume può diventare il nastro lungo il quale snodare una contro-geografia urbana, disegnata assieme agli studenti guardando la città da un punto di vista inusuale, *invertito* rispetto a quello convenzionale.

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



32.
Inquadramento, Liceo Castlenuovo.
Elaborazione propria





33. 34.
La Corte grande del Liceo Castelnuovo.
Foto dell'autrice

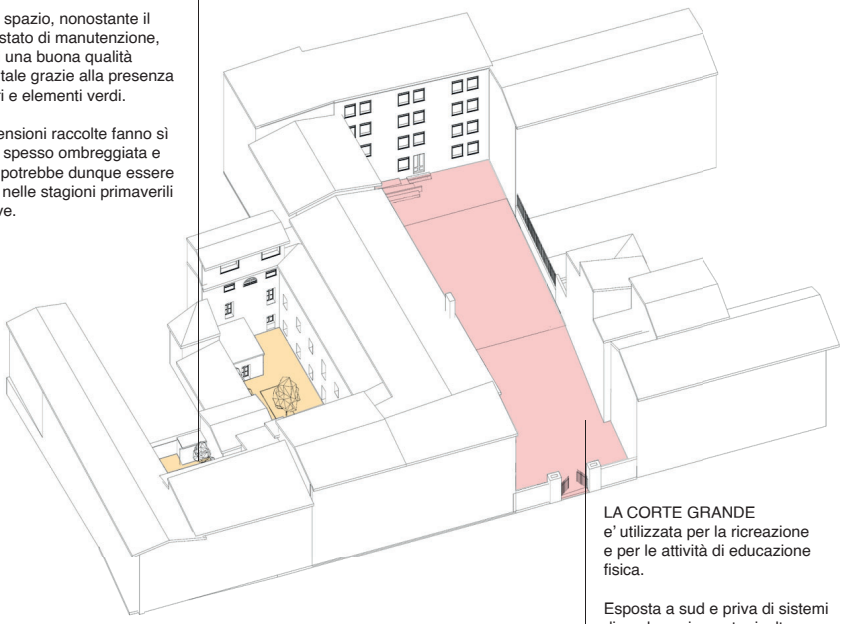


35.
La Corte piccola del Liceo Castelnuovo.
Foto dell'autrice

LA CORTE PICCOLA
non e' frequentata dagli studenti ed è utilizzata prevalentemente come luogo di passaggio per l'accesso ad alcune aule.

Questo spazio, nonostante il cattivo stato di manutenzione, gode di una buona qualità ambientale grazie alla presenza di alberi e elementi verdi.

Le dimensioni raccolte fanno sì che sia spesso ombreggiata e fresca, potrebbe dunque essere vissuta nelle stagioni primaverili ed estive.



LA CORTE GRANDE
e' utilizzata per la ricreazione e per le attività di educazione fisica.

Esposta a sud e priva di sistemi di ombreggiamento risulta essere molto calda d'estate.
Da un punto di vista del confort ambientale la pavimentazione ad asfalto porta alla formazione dell'isola di calore.

Il campo sportivo non è in buone condizioni e necessita interventi di manutenzione.
La zona in prossimità del cancello è un grande spazio vuoto.

In generale mancano sedute e arredi che ne favoriscano la fruibilità.

36.
Schema delle criticità degli spazi esterni del Liceo Castelnuovo.
Elaborazione propria



37.
Inquadramento ITT Marco Polo
Elaborazione propria

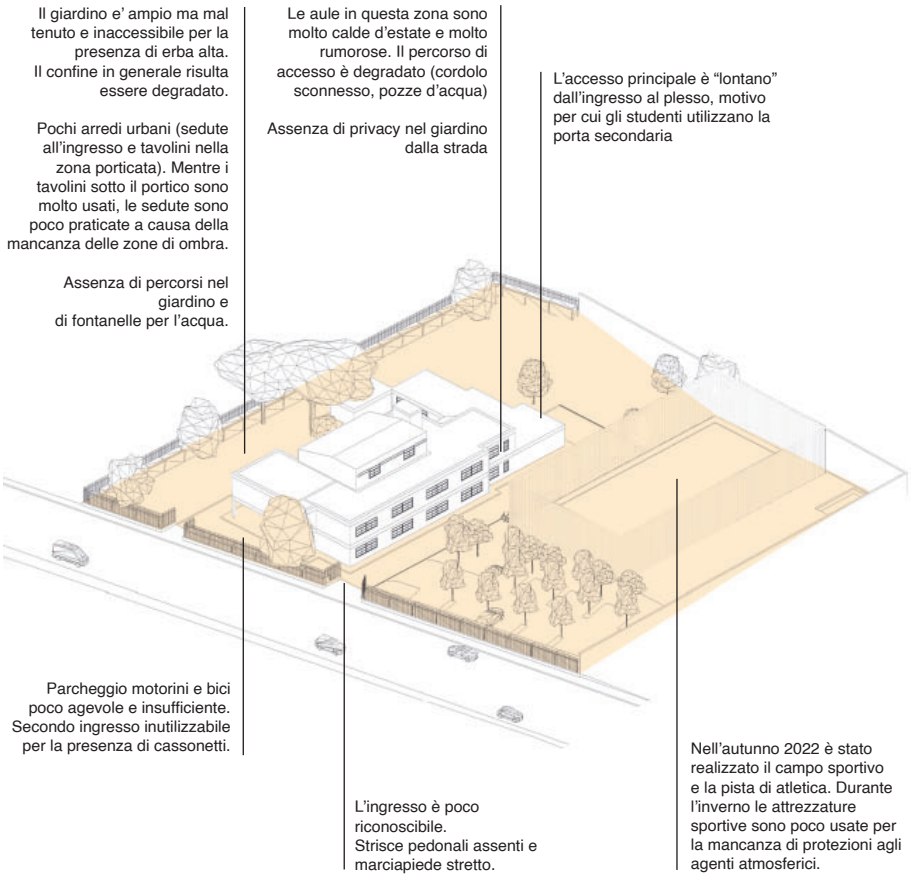




38. 39.
Gli spazi esterni dell'ITT Marco Polo.
Foto dell'autrice



40.
Gli spazi esterni dell'ITT Marco Polo. Foto dell'autrice



41.
Schema delle criticità degli spazi esterni dell'ITT Marco Polo. Elaborazione propria

La metodologia e le attività di ricerca-azione

Dal punto di vista metodologico, il progetto assume gli spazi aperti scolastici declinati in un'ottica trans-scalare che interessa aree di prossimità, pertinenze e cortili, come terreno di sperimentazione e svolgimento principale delle attività (educative, progettuali, realizzative). Questi luoghi fanno parte e costituiscono quei 'vuoti urbani' che storicamente strutturano la città come tessuto connettivo di natura pubblica; sono pieni di risorse, significati e opportunità dal punto di vista ecologico, funzionale, estetico, simbolico. Riprendendo le parole di Win Wenders sull'importanza dei vuoti:

> *Quando ho girato il cielo sopra Berlino ho ripreso dei sentieri creatisi in punti in cui la gente era solita passare, nessuno li aveva tracciati, era una scelta della gente passare di là. Nel film poi i bambini giocano in assenza di luoghi organizzati per il gioco, sono liberi. I vuoti che io difendo, gli spazi urbani che mi fanno vivere la città che amo sono questi. Se si riempiono questi vuoti non resterà spazio alla fantasia della gente, ai suoi bisogni (Wenders, 1998, p.16).*

Tale scelta ha anche delle ragioni di ordine pratico, essendo gli interventi sugli spazi aperti assai più agili da un punto di vista normativo, procedurale ed economico. Agire su questi spazi infatti rappresenta una pista di lavoro sicuramente più percorribile rispetto a un'eventuale azione sugli edifici, che richiede ben altri investimenti finanziari e la messa in moto di una progettualità anche interistituzionale molto più complessa.

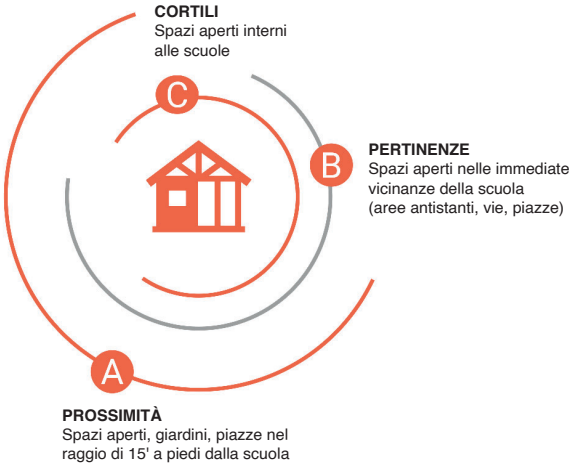
In questo ambito di lavoro si possono ottenere risultati particolarmente rilevanti attingendo all'approccio dell'urbanistica tattica e del *landscape urbanism*, interventi "leggeri" alla cui realizzazione e gestione possono in parte collaborare utenti e cittadini, basati su investimenti che richiedono limitate risorse economiche.

Nello specifico il lavoro si sviluppa su tre tipologie di "vuoti" (fig.42):

A gli spazi aperti nel raggio dei 15 minuti: intesi come percorribili a piedi a partire dalla scuola;

B gli spazi aperti delle immediate prossimità delle scuole: si intendono le aree circostanti, gli spazi antistanti gli ingressi, le vie e le piazze su cui insistono gli istituti;

C gli spazi aperti interni alle scuole: giardini e cortili.



42.
Schema dello studio dei vuoti in chiave transcalare. Elaborazione propria

Le tre tipologie di spazi accolgono interventi per educare, co-progettare e sperimentare su alcuni temi centrali per la transizione[37], in particolare: Topic 1) la lotta al riscaldamento globale, Topic 2) la mobilità sostenibile, Topic 3) la cura dello spazio collettivo.

All'interno della geometria variabile che va dalla scala degli spazi aperti interni ai plessi scolastici a quella delle immediate pertinenze fino a comprendere il raggio della prossimità, vengono individuati diversi tipi di interventi e attività da offrire alle comunità scolastiche come piste di lavoro comune dalle quali partire.

Con riferimento a cortili e giardini delle scuole si propone l'adozione di soluzioni *nature-based* per migliorare la prestazione termica del complesso scolastico e contrastare la formazione di isole di calore (ad esempio attraverso la rinaturalizzazione delle superfici pavimentate, la piantumazione di alberi, la raccolta delle acque piovane da utilizzare per l'irrigazione del giardino stesso ecc.). Si immagina la riqualificazione funzionale di tali spazi rispetto alle esigenze raccolte dalla comunità scolastica; la riqualificazione morfologica degli elementi minerali attraverso opere di arte co-prodotta; l'apertura alla cittadinanza e alla stessa utenza della scuola al di fuori dell'orario scolastico attraverso l'adozione di opportune modalità gestionali.

Rispetto agli spazi aperti posti in prossimità delle scuole invece, si propongono principalmente attività di esplorazione urbana con modalità

37 Cfr. i Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030 "4 Quality Education", "11 Sustainable Cities and Communities", "12 Responsible Consumption and Production", "13 Climate action", "15 Life on Land".

che ricordano le derive urbane ispirate al movimento situazionista, i *Jane's walks* ispirate all'operato di Jane Jacobs, o le esperienze portate avanti dal Laboratorio del Cammino[38] (Lazzarini & Marchionni, 2020) finalizzate all'individuazione di punti di criticità e risorse da potenziare nel tessuto dello spazio pubblico, assumendo la scuola come punto di partenza dell'osservazione e della fruizione. Se concepiti come seminari itineranti, tali esperienze possono rappresentare occasioni di educazione *place-based*, ovvero di natura fortemente contestuale, oltre che pratiche di appropriazione dello spazio.

L'attività di ricerca-azione con le scuole può essere sintetizzata in quattro passaggi consecutivi:

1. Questionari alla comunità scolastica;
2. Workshop di analisi e co-progettazione con gli studenti;
3. Rielaborazione e sviluppo di proposte progettuali per i cortili;
4. Valutazione ambientale: simulazioni microclimatiche comparative stato di fatto e stato di progetto con il software ENVI-met.

1. Questionari alla comunità scolastica

In primis vengono somministrati dei questionari on-line rivolti all'intera comunità scolastica redatti tenendo conto dei 12 criteri di qualità dello spazio pubblico elaborati da Jan Gehl e reinterpretando la metodologia seguita da alcune sperimentazioni particolarmente riuscite a scala nazionale[39]. I questionari, articolati in domande a risposta multipla e domande aperte, hanno un duplice obiettivo: da un lato, raccogliere una valutazione degli spazi aperti scolastici da parte della comunità, sia in termini di utilizzo effettivo che di potenziale miglioramento; dall'altro, approfondire la relazione tra scuola e quartiere, con particolare attenzione ai percorsi casa-scuola e alle modalità di fruizione dello spazio pubblico circostante.

Tra le diverse sezioni del questionario, una parte è dedicata all'analisi percettiva degli spazi scolastici aperti, attraverso una tecnica di raccolta dati qualitativa basata sulla costruzione di un campo semantico condivi-

38 https://www.laboratoriodelcammino.com/

39 Nello specifico quella del progetto Spazio Cantiere a Bologna e del Progetto Torino Mobility Lab a Torino, citati in precedenza

so esplicitato sotto forma di Word-Cloud. Ai rispondenti viene chiesto di descrivere, mediante tre parole chiave, la percezione attuale del cortile/giardino scolastico e, successivamente, di indicare tre termini rappresentativi della loro visione ideale dello stesso spazio (fig. 43-46). Il campione analizzato include studenti, docenti e personale ATA, garantendo una visione variegata dell'esperienza d'uso degli spazi esterni scolastici. Nello specifico, per il Liceo Castelnuovo vengono raccolte 151 risposte, mentre per l'Istituto Tecnico per il Turismo Marco Polo le risposte ottenute sono 119. Questa ampia partecipazione consente di delineare un quadro articolato sulle percezioni e le aspettative della comunità scolastica riguardo agli spazi aperti della scuola, evidenziando sia punti di forza che criticità da affrontare nei processi di riqualificazione.

2. Workshop di analisi e di co-progettazione

La somministrazione dei questionari è stata successivamente integrata dalle varie attività laboratoriali (di analisi, esplorative, e di co-progettazione) direzionate alle classi aderenti, svolti con la collaborazione di alcuni studenti universitari della facoltà di architettura che hanno assunto il ruolo di "mentori" chiamati ad interpretare e tradurre le esigenze emerse durante le sessioni di lavoro in proposte progettuali più strutturate, conferendo all'esperienza un carattere multigenerazionale oltre che trasversale. Durante le prime giornate di lavoro ai ragazzi viene proposto di redigere una matrice SWOT identificando punti di forza, debolezza, opportunità e minacce degli spazi aperti della loro scuola. Da qui viene chiesto loro di immaginare "il cortile che vorrei" attraverso elaborazioni grafiche, foto e piccoli video esplicativi.

Vengono così raccolte varie indicazioni e proposte migliorative per la riqualificazione dei cortili in termini di fruibilità, estetica e sostenibilità. L'attività di co-progettazione si realizzata in piccoli gruppi assegnando ai ragazzi un tema di lavoro selezionato a partire da una o più problematiche emerse nella matrice SWOT (fig. 47-54).

Da un punto di vista metodologico si sceglie di applicare una metodologia "a clessidra" alternando momenti di lavoro individuale e in piccoli gruppi, a momenti di condivisione allargata nei quali raccogliere e integrare nei vari progetti le osservazioni dell'intero gruppo di lavoro, aumentando così il livello di partecipazione e coinvolgimento.





43. 44.
Word cloud Liceo Castelnuovo:
34/ il cortile grande oggi,
35/ il cortile grande che vorrei.
Elaborazione propria





45. 46.
Word cloud ITT Marco Polo:
36/ il giardino oggi,
37/ il giardino che vorrei.
Elaborazione propria





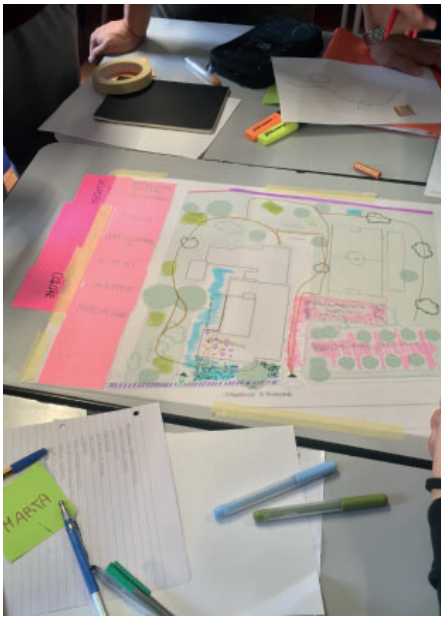




47. 48. 49. 50.
Alcune immagini della attività di esplorazione e co-progettazione degli spazi aperti scolastici Liceo Castelnuovo. Foto dell'autrice









51. 52. 53. 54.
Alcune immagini della attività di esplorazione e co-progettazione degli spazi aperti scolastici ITT Marco Polo.
Foto dell'autrice

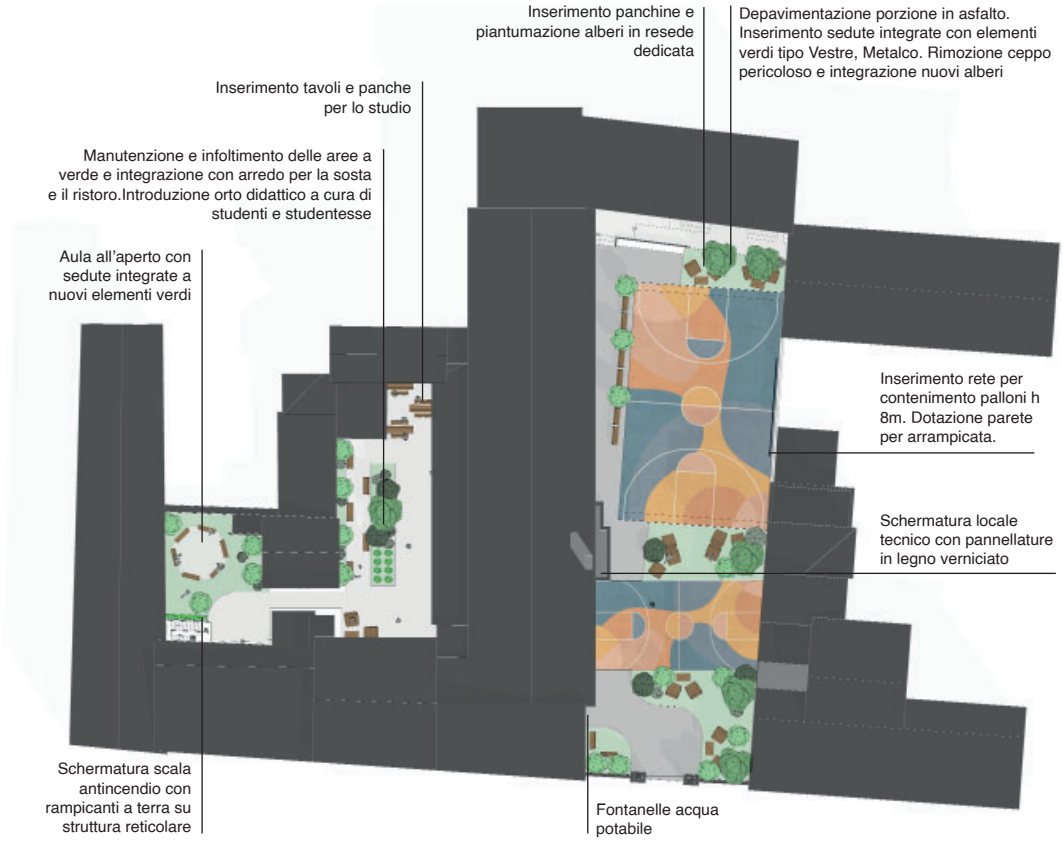
3. Rielaborazione e sviluppo di proposte progettuali[40]

Le idee scaturite dai laboratori progettuali svolti nel processo partecipativo hanno identificato all'interno degli spazi aperti scolastici degli "ambienti paesaggistici" relativamente autonomi, leggibili anche come comparti d'intervento che favoriscono l'adozione di una logica incrementale nell'ipotesi della realizzazione. Destinati allo studio outdoor, all'attività motoria, alla ricreazione, gli ambienti sono caratterizzati da temi portanti come "la giungla urbana", intesa come progetto (del verde, delle attrezzature sportive ecc.) che si sviluppa "arrampicandosi" sulle pareti per fare i conti con l'esiguità dello spazio a disposizione, o come il "terzo paesaggio", inteso come spazio che ha margini di crescita spontanea, quasi selvatica, per entrare in risonanza con l'evocazione dell'adolescenza, oltre che per ottimizzare le sole due falciature l'anno che vengono assicurate dall'ente gestore del verde.

Entro questa cornice tematica si è agito prefigurando l'adozione di soluzioni *nature-based* per migliorare la prestazione termica ed ecologica del complesso (es.: depavimentazione di alcune superfici, piantumazione di alberi, raccolta delle acque piovane per l'irrigazione del giardino ecc.), la riqualificazione morfologica degli elementi minerali (mura, pavimentazioni) attraverso opere di arte co-prodotta, l'inserimento di arredi appositamente concepiti per i due contesti. Infine FIABA prevede, come passaggio conclusivo, la possibilità di aprire questi spazi riqualificati anche al di fuori dell'orario scolastico, rendendoli fruibili alla cittadinanza come spazi pubblici di quartiere.

La proposta progettuale per il cortile del Liceo Castelnuovo prevede interventi mirati sui due cortili, il *cortile grande* e il *cortile piccolo*, con soluzioni differenziate in base alle caratteristiche spaziali, alle esigenze della comunità scolastica e alle condizioni microclimatiche esistenti. Mentre il cortile grande viene ripensato per accogliere principalmente attività sportive e ludiche, il cortile piccolo è concepito come uno spazio più intimo, dedicato al relax, allo studio all'aperto e alla didattica in un contesto più verde e ombreggiato (fig. 55).

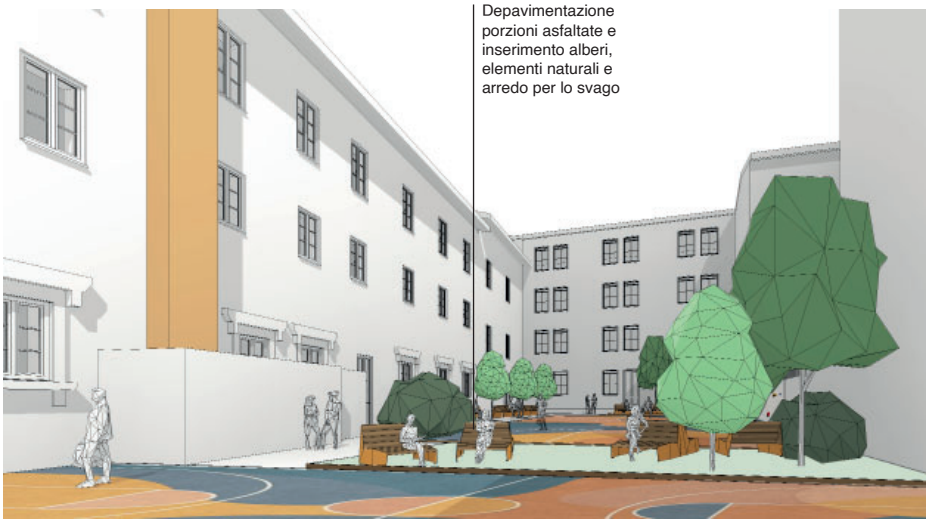
40 Parte dei risultati della ricerca è convogliato nella pubblicazione del paper: Romano, R., Gisotti, M.R., Masiani, B., Sore, A. ,2025. Climate Adaptation of the Schoolyards: A Case Study of Two Secondary Schools in Florence, Italy. In: Alberti, F., et al. Urban and Transit Planning (Vol 1): Strategies, Innovations and Climate Management. Advances in Science, Technology & Innovation. Proceeding of.Urban Planning & Architectural Design for Sustainable Development (UPADSD) – 8th Edition. 24-26 Ott. 2023, Firenze. Springer, Cham.

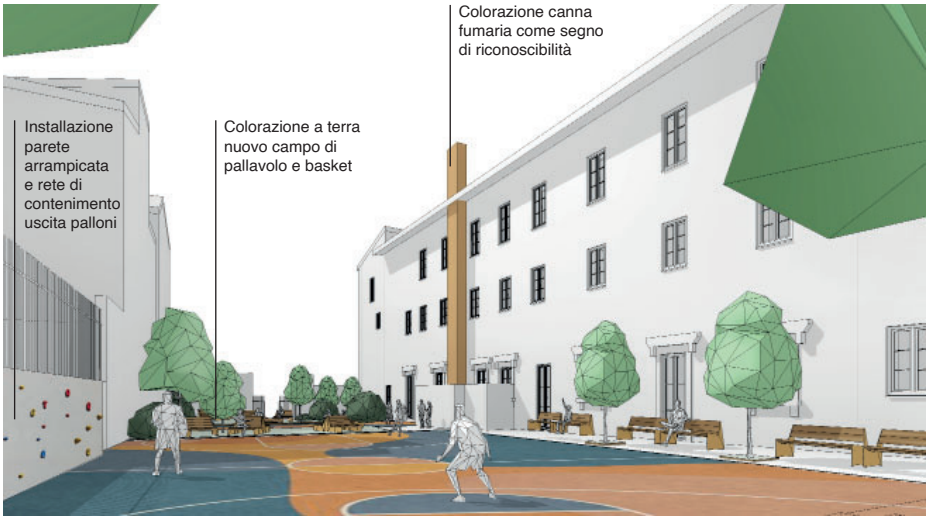


55.
Schema della proposta progettuale per i due cortili del Liceo Castelnuovo.
Elaborazione propria

La proposta progettuale per il *cortile grande* si concentra sul potenziamento delle attività sportive e sulla creazione di aree ombreggiate e attrezzate per la socialità. L'intervento prevede la riqualificazione del campo sportivo esistente, l'aggiunta di un nuovo campo da basket e la realizzazione di un muro per l'arrampicata, rispondendo così all'esigenza di ampliare le opportunità di fruizione attiva degli spazi aperti. Un'attenzione particolare viene riservata alla sicurezza e all'accessibilità, con interventi mirati alla risoluzione delle criticità del patio, garantendo una maggiore fruibilità per l'intera comunità scolastica. L'area sportiva viene delimitata da una colorazione specifica del suolo, che ne evidenzia i confini e ne migliora la leggibilità, e si integra con zone di riposo e svago attraverso interventi come la ripavimentazione parziale, l'inserimento di vegetazione e l'installazione di sedute all'aperto a bassa manutenzione. Tali soluzioni non solo incentivano l'interazione e l'uso flessibile del cortile, ma contribuiscono anche a mitigare le criticità ambientali.

56. 57.
Schemi della proposta progettuale per il cortile grande del Liceo Castelnuovo. Elaborazione propria



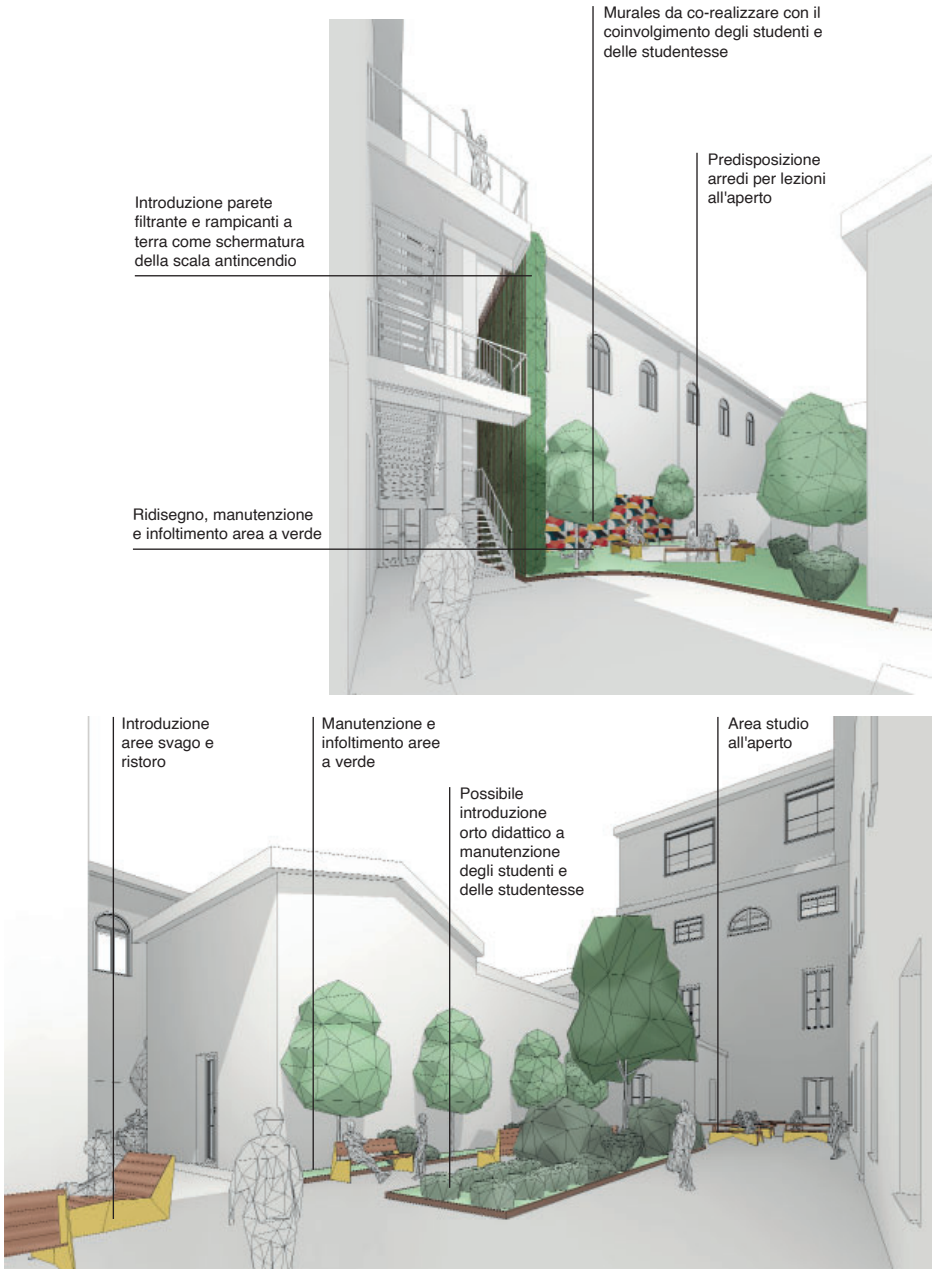


58. 59.
Viste della proposta
progettuale
per il cortile grande
del Liceo Castelnuovo.
Elaborazione propria





60. 61.
Schemi della proposta progettuale per il cortile piccolo del Liceo Castelnuovo. Elaborazione propria



62. 63.
Viste della proposta progettuale per il cortile piccolo del Liceo Castelnuovo.
Elaborazione propria







64.
Vista assonometrica della proposta progettuale per i due cortili del Liceo Castelnuovo.
Elaborazione propria

Dal punto di vista microclimatico, il cortile grande soffre attualmente di una forte esposizione agli agenti atmosferici, con alte temperature estive dovute all'eccessiva presenza di superfici cementificate e alla carenza di elementi ombreggianti. Per affrontare queste problematiche, il progetto integra una serie di Soluzioni Basate sulla Natura (*Nature-Based Solutions, NbS*), tra cui la creazione di giardini pluviali e aree verdi con vegetazione di diversa altezza, compresi alberi ad alto fusto capaci di offrire ombreggiatura e ridurre l'accumulo di calore (fig. 56-59).

A differenza del cortile grande, il *cortile piccolo* gode di condizioni microclimatiche più favorevoli grazie alla presenza di maggiore ombreggiatura e a un minor grado di impermeabilizzazione del suolo. La proposta progettuale si articola attorno alla creazione di spazi dedicati alla socialità, al ristoro e alla didattica all'aperto, favorendo la trasformazione di questo spazio in un ambiente multifunzionale e rigenerante.

L'intervento prevede l'allestimento di un'area per lo studio all'aperto, dotata di sedute e tavoli, che consenta agli studenti di svolgere sia attività didattiche che ricreative in un contesto più informale e a contatto con la natura. Viene inoltre proposta la creazione di uno spazio per il ristoro e il relax, con sedute ergonomiche e arredi progettati per incentivare la

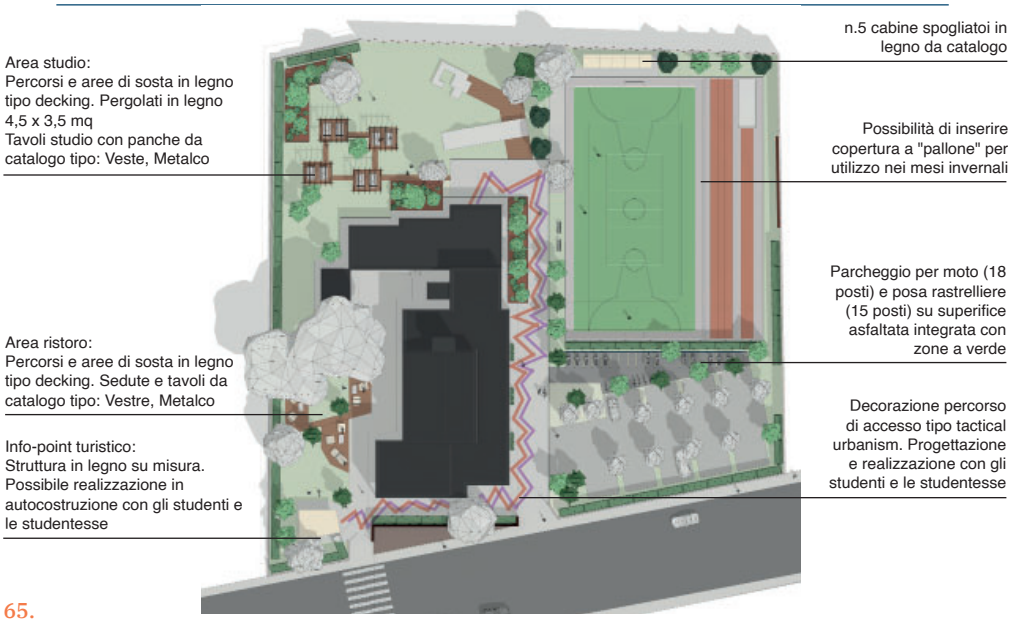
permanenza e l'interazione degli studenti durante le pause scolastiche. Un altro elemento qualificante del progetto riguarda l'introduzione di un orto didattico, che potrebbe essere curato dagli studenti stessi come attività educativa legata alla sostenibilità e alla biodiversità. Il verde esistente viene mantenuto e infoltito, con la messa a dimora di nuove essenze arboree e arbustive per incrementare la capacità di ombreggiatura e il valore ecologico dell'area.

Per migliorare la qualità ambientale e visiva dello spazio, il progetto prevede l'installazione di una parete filtrante con piante rampicanti, che funge da schermatura per la scala antincendio, contribuendo al tempo stesso al miglioramento del microclima locale. Infine, per promuovere un senso di appartenenza e partecipazione attiva, viene proposta la realizzazione di un murale, sviluppato in collaborazione con gli studenti, come elemento artistico e identitario del cortile (fig. 60-63).

Questa nuova configurazione degli spazi esterni scolastici risponde in maniera integrata alle esigenze della comunità studentesca, migliorando sia la qualità dell'esperienza quotidiana che la sostenibilità ambientale degli spazi scolastici, con interventi mirati a rafforzare il legame tra scuola e ambiente urbano (fig. 64).

La proposta per il giardino dell'Istituto Marco Polo prevede di interpretare il giardino come un possibile "terzo paesaggio", individuando alcune aree destinate alla crescita spontanea della vegetazione e affiancandole a spazi naturali e ad ambiti tematizzati, capaci di funzionare in modo relativamente autonomo rispetto alle fasi di realizzazione, manutenzione e gestione. Questa impostazione consente di articolare il giardino in una serie di unità di intervento indipendenti, pensate per promuovere l'educazione all'aperto e per essere attuate secondo una logica incrementale, adattabile alle risorse disponibili e alle possibilità operative della scuola (fig. 65).

Il progetto integra elementi vegetali diversificati, come alberi, arbusti e piante, sia a terra sia in vaso, con l'obiettivo di migliorare l'ombreggiatura, incrementare il comfort microclimatico e rafforzare la qualità dello spazio. A questi elementi si affiancano percorsi e superfici semi-permeabili, insieme ad arredi appositamente progettati, finalizzati a rendere il giardino più fruibile, accessibile e adatto a diversi usi scolastici ed extrascolastici. Si distinguono in particolare due ambiti funzionali principali: da un lato, un'area studio adeguatamente attrezzata e ombreggiata, pensata per accogliere attività di lettura e studio individuale e



65.
Schema progettuale per il giardino dell'ITT Marco Polo.
Elaborazione propria

collettivo; dall'altro, una zona dedicata allo svago e al ristoro, dal carattere più informale, che si configura come naturale prosecuzione all'aperto dell'adiacente spazio porticato.

L'area studio è organizzata attraverso arredi integrati con sistemi di pergolato, capaci di garantire ombreggiamento, comfort microclimatico e una maggiore qualità dello spazio di permanenza. La presenza di prese elettriche consente inoltre l'utilizzo di computer portatili e dispositivi digitali, rendendo questo ambito adatto anche ad attività didattiche, laboratoriali o di studio autonomo all'aperto. La collocazione in una porzione più arretrata rispetto alla strada contribuisce a ridurre l'impatto acustico del traffico veicolare, favorendo condizioni più adeguate alla concentrazione e alla permanenza. L'area, collocata in prossimità dell'ingresso, è schermata e delimitata da vasche con vegetazione spontanea, che contribuiscono a mitigare la relazione con l'esterno e introdurre una componente naturale capace di qualificare percettivamente l'accesso.

La zona svago e ristoro assume invece un carattere più disteso e conviviale. Qui sono previste sedute più comode, pensate per favorire la sosta, l'incontro e la socialità nei momenti di pausa. L'inserimento di alcuni alberi contribuisce a qualificare lo spazio dal punto di vista ambientale e percettivo, offrendo ombra naturale e rendendo l'area più accogliente. La

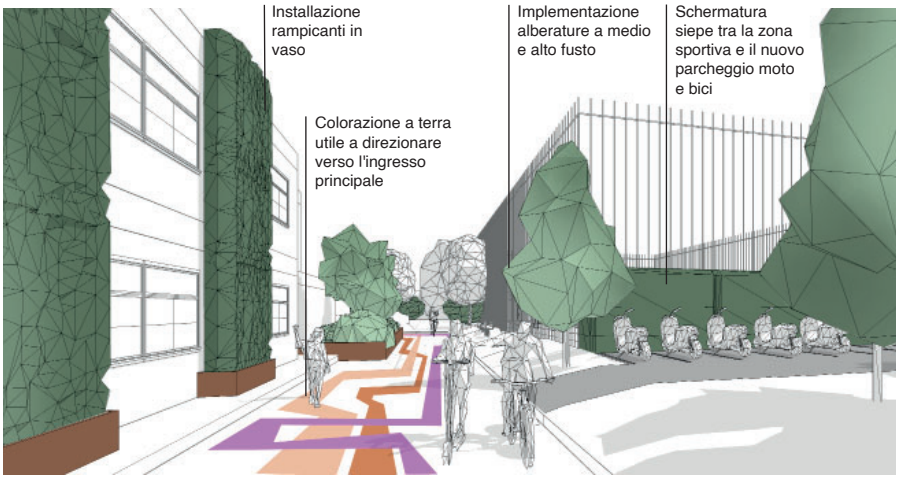
realizzazione di percorsi semi-permeabili consente inoltre di organizzare gli attraversamenti, migliorare la fruibilità complessiva del giardino e garantire una maggiore continuità tra il porticato, gli spazi di sosta e le diverse aree verdi.

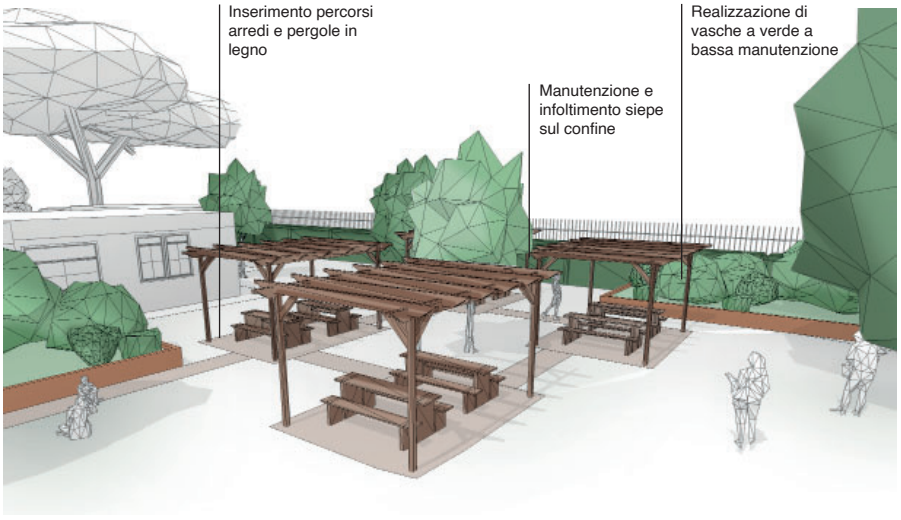
Complessivamente, l'articolazione degli spazi permette di costruire una sequenza graduale tra interno ed esterno, tra studio e socialità, valorizzando l'area aperta come estensione funzionale, ambientale ed educativa degli spazi scolastici.

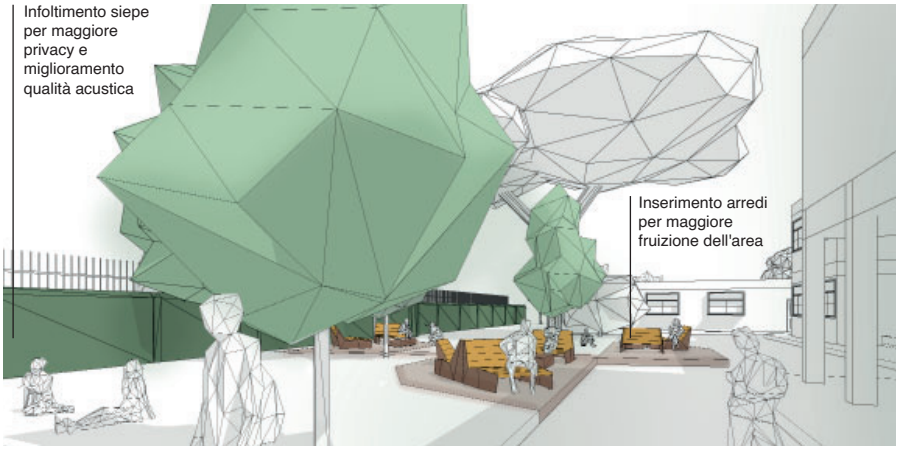
Per migliorare la visibilità dell'istituto e rafforzarne la relazione con il quartiere, gli studenti propongono la creazione di un murale sulla parete esterna del complesso, inteso come dispositivo comunicativo e identitario capace di rendere la scuola maggiormente riconoscibile. L'intervento sull'accesso prevede inoltre l'arretramento del cancello principale, così da garantire condizioni di maggiore sicurezza e creare uno spazio di soglia più ampio e protetto. In questa riorganizzazione viene distinta in modo chiaro la viabilità veicolare da quella pedonale, riducendo le interferenze tra i diversi flussi e migliorando la leggibilità complessiva dell'accesso.

Anche l'area di parcheggio esistente viene riqualificata, includendo spazi dedicati a motocicli e biciclette, in modo da rispondere a diverse modalità di spostamento e favorire una gestione più ordinata degli arrivi. In questa prospettiva, la sistemazione dell'ingresso, oltre a costituire un adeguamento funzionale, contribuisce a ridefinire il fronte della scuola come spazio di relazione tra edificio scolastico, mobilità quotidiana e contesto urbano.

Inoltre, è prevista la creazione di un punto di informazione turistica, concepito dagli studenti come elemento distintivo e attrattivo per la scuola. L'info-point può assumere una duplice funzione: da un lato, rafforzare l'identità dell'istituto e renderne più evidente l'indirizzo formativo; dall'altro, offrire uno spazio operativo per attività di alternanza scuola-lavoro, consentendo agli studenti di sperimentare competenze legate all'accoglienza, alla comunicazione turistica e alla valorizzazione del territorio. La sua collocazione, in continuità con la nuova area pedonale, facilita l'accesso da parte dei visitatori provenienti da sud e contribuisce a costruire una relazione più diretta tra la scuola e le possibili utenze esterne (fig. 66-72).







66. 67. 68.
Schemi progettuali per il giardino dell'ITT Marco Polo. L'ingresso, l'area studio e l'area svago.
Elaborazione propria







69. 70. 71.
Viste della proposta progettuale per il giardino dell'ITT Marco Polo. L'ingresso, l'area studio e l'area svago. Elaborazione propria



72.
Vista della proposta progettuale per il giardino dell'ITT Marco Polo. L'accesso. Elaborazione propria

4. La valutazione ambientale

Le attività di partecipazione e co-progettazione sono integrate da una analisi di valutazione ambientale dei due cortili scolastici condotta da una parte del gruppo di ricercatori dell'Università di Firenze[41], che include l'analisi climatica e l'analisi dell'ombreggiatura solare dei cortili, seguite dagli studi microclimatici effettuate attraverso l'uso del software ENVI-met nelle diverse fasi del progetto. Nello specifico vengono effettuate simulazioni microclimatiche comparative dello stato attuale e dello stato di progetto per valutare la validità delle soluzioni proposte in relazione al comfort degli utenti negli spazi esterni.

Considerando il contesto dello studio, le simulazioni sono state eseguite durante le ore di ricreazione nella giornata più calda del maggio 2022 (alle 11:00 del 27 maggio 2022) e utilizzando i parametri fisici di un ragazzo adolescente (ragazzo di 17 anni, alto 1,75 m, peso 75 kg, Clo: 0,60).

41 In particolare, le analisi di valutazione ambientale sono state condotte dall'arch. Antonia Sore, sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Rosa Romano, nell'ambito del gruppo di ricerca afferente al Centro ABITA, area Tecnologia dell'Architettura, Dipartimento di Architettura (DIDA), Università degli Studi di Firenze.

La temperatura radiante media (°C) e il comfort ambientale (indice PMV) sono stati calcolati utilizzando un modello prognostico basato sulle leggi fondamentali della fluidodinamica e della termodinamica (fig. 73).

Le evoluzioni del progetto: Realizzare Fiaba

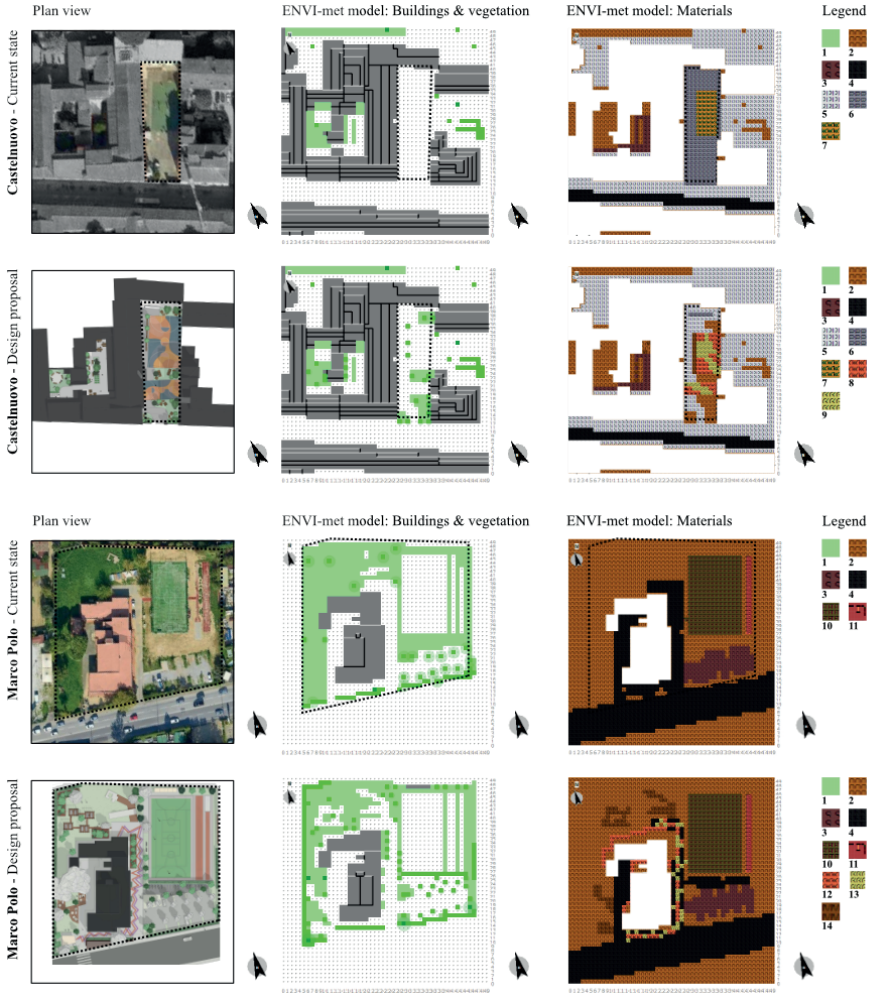
I due progetti preliminari, frutto del lavoro svolto all'interno di Fiaba, hanno avuto esiti divergenti, rappresentando due modelli di intervento urbano con gradi diversi di concretizzazione. Il progetto per il Liceo Castelnuovo rimane in attesa di finanziamenti, una condizione che riflette una sfida comune nelle politiche di rigenerazione degli spazi educativi, in cui l'accesso alle risorse spesso determina la transizione dall'ideazione alla realizzazione concreta.

Diversamente, il progetto per il giardino dell'ITT Marco Polo, nella primavera 2023, ha ricevuto un ulteriore finanziamento dalla Fondazione CR Firenze, consentendo l'avvio dell'iniziativa "Realizzare Fiaba." Questo contributo ha reso possibile l'esecuzione di una prima parte del progetto, portando alla realizzazione di una nuova area studio nel giardino. Tale intervento, non solo ha incrementato la qualità e la fruibilità dello spazio esterno della scuola, ma ha anche offerto agli studenti l'opportunità di vedere il proprio lavoro progettuale tradursi in realtà, potenziando il l'aspetto educativo tanto del processo quanto della trasformazione. Si auspica che, in una prospettiva di sviluppo futuro, possano essere concretizzare anche le altre parti del progetto, completando così la visione complessiva del piano originario.

5.5.3 Considerazioni conclusive sul Caso Studio FIABA

FIABA si inserisce in un ricco panorama di esperienze che evidenziano come le scuole possano assumere un ruolo centrale nella trasformazione delle città, favorendo pratiche di apprendimento reciproco tra comunità scolastiche, istituzioni, tecnici e professionisti.

La riqualificazione degli spazi aperti scolastici, cortili e giardini spesso sottoutilizzati, diventa un'opportunità per favorire l'appropriazione simbolica di questi luoghi, la costruzione di legami di appartenenza e una maggiore attenzione alla loro cura. L'urgenza di un cambiamento radicale verso un modello urbano più sostenibile è sempre più evidente, e la scuola, attraverso tali iniziative, si fa attrice centrale di un processo trasformativo che promuove una nuova cultura dell'abitare i luoghi.



73.
Analisi microclimatica, Liceo Castelnuovo e ITT Marco Polo.
Stato di fatto e stato di progetto. Elaborazione a cura di Antonia Sore, DIDA

Il progetto di ricerca-azione portato avanti esplora con successo il potenziale di queste trasformazioni, utilizzando un approccio partecipativo che coinvolge attivamente le comunità scolastiche e studia in dettaglio i benefici ecologici, sociali ed estetici derivanti dalla riqualificazione degli spazi aperti scolastici. Tali esperienze dimostrano che cortili e giardini scolastici non solo possono migliorare il microclima urbano, ma anche diventare luoghi di socializzazione e apprendimento all'aperto, promuovendo comportamenti più sostenibili tra i giovani e rafforzando il loro senso di appartenenza alla comunità. Nonostante il forte consenso ricevuto da parte delle comunità scolastiche e delle istituzioni coinvolte, il passaggio dalla progettazione preliminare alla realizzazione concreta degli interventi incontra ancora numerose difficoltà. Le principali cri-

ticità emergono nella fase di realizzazione di progettazione esecutiva preliminare alla realizzazione, in particolare per la carenza di personale e competenze tecniche nelle amministrazioni pubbliche, che ostacolano la traduzione dei progetti preliminari in progetti esecutivi. Inoltre, nonostante la disponibilità di finanziamenti erogati dal PNRR per gli interventi di riqualificazione scolastica, l'accesso alle risorse si rivela complesso, poiché gran parte dei fondi è vincolato ad investimenti per la dotazione tecnologica di ambienti di apprendimento innovativi piuttosto che a bisogni urgenti come gli interventi di manutenzioni ordinarie e straordinarie e alla messa in sicurezza delle scuole. A complicare il quadro interviene la lentezza burocratica, che dilata tempi e complica procedure contribuendo a ritardare l'avvio e l'attuazione dei progetti.

Per affrontare queste criticità, risulta fondamentale un deciso investimento politico e finanziario volto a rafforzare le amministrazioni pubbliche, sia in termini di personale che di competenze specifiche. È altrettanto cruciale la creazione di una "cabina di regia" in grado di coordinare gli interventi tra settori urbanistici, educativi e di gestione scolastica, in modo da promuovere un approccio integrato al processo di rigenerazione scuola-città. Un ulteriore passo avanti potrebbe prevedere la definizione di linee guida, basate sulle buone pratiche già esistenti, come strumento utile per supportare i contesti locali meno strutturati e più carenti di risorse e competenze. Al momento, infatti, i progetti più virtuosi nascono principalmente dall'iniziativa di singoli dirigenti scolastici, associazioni locali o amministratori illuminati, ma rischiano di ampliare il divario tra le aree più ricche di capitale sociale e quelle più svantaggiate. Infine, un ultimo aspetto cruciale riguarda la manutenzione degli interventi, soprattutto quando i progetti si basano sull'introduzione di elementi naturali. In questo ambito, i Comuni possono svolgere un ruolo decisivo supportando le scuole sia nella gestione e manutenzione degli spazi aperti.

In sintesi, il progetto FIABA dimostra come la riqualificazione dei cortili scolastici, attuata attraverso un'esperienza di ricerca-azione animata da un approccio partecipativo e dall'adozione soluzioni basate sulla natura, abbia il potenziale di migliorare non solo la qualità degli spazi all'aperto e il microclima, ma anche di promuovere un senso di appartenenza e cittadinanza attiva tra gli studenti. Tuttavia, per consolidare queste esperienze e superare le criticità emerse, è necessario un cambiamento strutturale che garantisca risorse adeguate, competenze specifiche e un coordinamento efficace tra le diverse istituzioni.

5.6 Il contributo alla ricerca: ripensare la scuola a partire dai suoi spazi aperti

Il capitolo presentato introduce un cambio di scala focalizzandosi sugli spazi aperti scolastici ed esplorando come cortili e giardini possano diventare parte di una rete di nuovi spazi pubblici permeabili e accessibili al quartiere. Il capitolo apre con un'analisi delle radici storiche delle scuole all'aperto, mostrando come questi spazi abbiano storicamente favorito un modello educativo basato sul contatto diretto con l'ambiente naturale, esaltando il valore dell'apprendimento esperienziale all'aperto.

La riflessione si sposta poi sul contesto contemporaneo, rileggendo il ruolo di cortili e giardini scolastici come laboratori di transizione socio-ecologica, in grado di migliorare la qualità della vita urbana attraverso pratiche di sensibilizzazione alla sostenibilità e partecipazione comunitaria. Grazie alla loro permeabilità e accessibilità, questi spazi connettono le scuole al tessuto urbano circostante, dando luogo a un rinnovato spazio pubblico.

La panoramica di buone pratiche europee e italiane dimostra come interventi di rinaturalizzazione e apertura al pubblico possano trasformare i cortili scolastici in ambienti condivisi e intergenerazionali, aumentando la resilienza ecologica dei quartieri. Infine, il caso studio FIABA conclude il capitolo, evidenziando l'importanza dell'educazione, della sperimentazione e della co-progettazione di questi spazi per promuovere una nuova cultura dell'abitare i luoghi e costruire un senso di appartenenza e responsabilità condivisa. Tutto questo, però, presuppone una trasformazione culturale e istituzionale nella pianificazione e gestione degli spazi scolastici, che vada oltre la logica dell'intervento puntuale per inserirsi in una visione strategica di lungo periodo.

La sfida non è solo tecnica o ambientale, ma profondamente politica e sociale: riconoscere i cortili scolastici come elementi essenziali della città implica un ripensamento delle priorità urbane, della governance degli spazi pubblici e del ruolo della scuola come infrastruttura territoriale. Senza un'integrazione strutturata di queste pratiche nelle politiche urbane e scolastiche, il rischio è che gli interventi rimangano frammentari, limitandosi a esperienze sperimentali senza un impatto sistemico sulla resilienza urbana. Per questo è necessario adottare un approccio intersettoriale, che coinvolga urbanistica, educazione, politiche ambientali

e sociali in un unico quadro d'azione. Solo attraverso una governance condivisa, capace di superare le tradizionali divisioni tra competenze e responsabilità, può garantire la scalabilità e la sostenibilità di questi tipi di interventi.

I cortili scolastici devono essere riconosciuti come parte di un'infrastruttura verde diffusa, con normative specifiche che ne regolino l'uso e la gestione, evitando che la mancanza di regolamentazione freni l'adozione di questi modelli su larga scala. Un aspetto cruciale riguarda la co-gestione: esperienze di apertura alla cittadinanza dimostrano che la collaborazione tra scuola, enti locali e comunità può essere un motore di innovazione sociale, ma perché questo avvenga è necessario predisporre strumenti giuridici e amministrativi che legittimino queste pratiche e le rendano sostenibili nel tempo.

5.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo

La necessità di ripensare gli spazi scolastici in chiave ecologica si è imposta negli ultimi anni come una delle sfide più urgenti per la pianificazione urbana e il sistema educativo. Il cambiamento climatico, con l'aumento delle temperature, la crescente incidenza di eventi meteorologici estremi e la perdita di biodiversità, ha reso evidente che la scuola non può rimanere estranea alle trasformazioni ambientali in corso.

In questo contesto, i cortili scolastici rappresentano un punto di intersezione tra due dimensioni fondamentali della transizione ecologica: da un lato, il loro ruolo come strumenti di adattamento climatico, in grado di mitigare gli impatti negativi dell'urbanizzazione e delle crisi ambientali; dall'altro, la loro funzione educativa, che li rende laboratori di apprendimento attivo sulla sostenibilità e l'ecologia urbana.

Cortili e giardini per la resilienza ambientale: Nei contesti urbani, dove la pressione ambientale è più intensa e le scuole spesso rappresentano gli ultimi spazi aperti disponibili all'interno di quartieri fortemente cementificati, il cortile scolastico smette di essere un semplice luogo di ricreazione per assumere il ruolo di infrastruttura ecologica e territoriale contribuendo non solo al miglioramento della qualità ambientale della scuola stessa, ma anche alla rigenerazione dell'intero quartiere.

Gli studi analizzati dimostrano che la riconfigurazione dei giardini e cortili scolastici in chiave ecologica porta benefici su più livelli:

1 **Mitigazione delle isole di calore**: L'incremento delle superfici permeabili nei cortili scolastici riduce l'assorbimento e la dispersione del calore, migliorando il comfort termico e riducendo la necessità di raffrescamento artificiale negli edifici.

2 **Gestione sostenibile delle acque**: La creazione di giardini pluviali e superfici drenanti permette di ridurre il rischio di allagamenti, migliorare l'infiltrazione dell'acqua nel suolo e favorire il riuso delle acque meteoriche per l'irrigazione.

3 **Incremento della biodiversità urbana**: L'introduzione di vegetazione autoctona e la creazione di microhabitat nei cortili scolastici favoriscono la presenza di insetti impollinatori, uccelli e piccoli animali, contribuendo alla rigenerazione ecologica delle città.

Numerose esperienze internazionali dimostrano come la trasformazione degli spazi scolastici possa inserirsi in una strategia più ampia di adattamento urbano al cambiamento climatico. Il progetto *Oasis* a Parigi, ad esempio, ha introdotto cortili scolastici rinaturalizzati con alberature, pavimentazioni drenanti e spazi multifunzionali in grado di mitigare le temperature estive e ridurre il rischio di allagamenti. Allo stesso modo, il progetto *Groenblauwe Schoolpleinen* a Rotterdam ha sperimentato cortili "spugna" per l'assorbimento delle acque meteoriche, mentre il programma *CLEVER* ad Amburgo ha promosso l'uso di superfici permeabili e la creazione di microhabitat urbani per rafforzare la resilienza climatica. La trasformazione dei cortili scolastici in "oasi climatiche" sottolinea la necessità di concepire questi spazi come infrastrutture multifunzionali, capaci di rispondere a sfide ecologiche e sociali, accogliendo attività didattiche, comunitarie e di benessere urbano. Queste esperienze sollevano dunque una questione cruciale: la resilienza ambientale non può essere affrontata solo attraverso soluzioni tecniche puntuali, ma deve tradursi in un ripensamento complessivo della relazione tra scuola e città, ponendo l'accento sulla coabitazione tra spazio costruito e natura.

Mentre in alcune città europee queste strategie sono state sostenute da programmi istituzionali strutturati, in Italia il panorama risulta più frammentato, con alcune sperimentazioni significative, ma ancora prive di un'integrazione sistematica nelle politiche urbane. A Roma e Napoli, ad esempio, si osservano alcune esperienze di rinaturalizzazione dei cortili scolastici, ma la loro implementazione è spesso ostacolata da vincoli normativi, difficoltà gestionali e mancanza di continuità nei finanziamenti. Questo suggerisce la necessità di un cambiamento di paradigma,

in cui la naturalizzazione degli spazi scolastici non sia più considerata un intervento episodico, ma una componente essenziale delle strategie di adattamento urbano.

Cortili come occasione di apprendimento: Se da un lato la riconfigurazione dei cortili scolastici risponde a esigenze di adattamento climatico e rigenerazione ambientale, dall'altro essa rappresenta un'opportunità per trasformare la scuola in un laboratorio di apprendimento attivo sulla sostenibilità. In questa prospettiva, il cortile scolastico oltre ad essere spazio di mitigazione climatica diventa un luogo di apprendimento esperienziale, dove bambini e ragazzi possono osservare direttamente i processi ecologici, interagire con la natura e sperimentare forme di gestione collettiva delle risorse ambientali. La transizione ecologica non può dunque limitarsi a interventi tecnici, ma deve essere accompagnata da un cambiamento culturale, in cui la sostenibilità non è solo un principio astratto, ma una pratica quotidiana che si apprende e si vive nello spazio scolastico, progetti come *Climate Shelters* di Barcellona, *Skolgårdar* in Svezia e *Schulhofträume* in Germania sono testimonianza di questo approccio.

Volendo fornire un'interpretazione di queste esperienze possiamo evidenziare la presenza di tre elementi:

- **Interazione con l'ambiente naturale**: i cortili scolastici rinaturalizzati permettono agli studenti di osservare fenomeni ecologici in tempo reale, dalla crescita delle piante ai cicli dell'acqua, offrendo spunti per attività didattiche interdisciplinari che coinvolgono scienze naturali, geografia, educazione civica e persino arte;

- **Partecipazione attiva alla gestione degli spazi**: il coinvolgimento degli studenti nella cura dei cortili, nella progettazione del verde e nella raccolta di dati ambientali (es. temperatura, biodiversità, livelli di umidità del suolo) rafforza la consapevolezza ecologica e il senso di responsabilità verso lo spazio scolastico e urbano;

- **Connessione tra scuola e territorio**: l'integrazione dei cortili scolastici con il contesto urbano favorisce un'educazione alla cittadinanza attiva, in cui la scuola diventa un nodo di sperimentazione per pratiche di sostenibilità urbana, coinvolgendo anche famiglie, associazioni locali e istituzioni pubbliche.

L'elemento trasversale è la trasformazione degli studenti da semplici fruitori a protagonisti del cambiamento, un approccio che si inserisce

nelle più recenti teorie dell'educazione ambientale e della cittadinanza attiva. Coinvolgere bambini e adolescenti nella cura degli spazi scolastici significa anche stimolare una nuova consapevolezza sulla gestione del verde urbano e sui principi della sostenibilità, che possono poi essere applicati nella vita quotidiana e nelle scelte future.

Ad esempio, nel caso del progetto FIABA a Firenze, il coinvolgimento degli adolescenti nella progettazione e gestione degli spazi ha rappresentato un'occasione per responsabilizzare una fascia d'età spesso esclusa dalle politiche di rigenerazione scolastica. Questo modello dimostra che la trasformazione ecologica dei cortili scolastici può essere anche un'opportunità per ripensare il ruolo della scuola come spazio di aggregazione e socializzazione per varie fasce d'età.

Cortili e giardini come estensioni del sistema di spazi pubblici: Un ulteriore aspetto che sottolinea il valore strategico dei cortili e giardini scolastici, riguarda il loro potenziale nel diventare parte della rete di spazi pubblici. In un contesto di crescente frammentazione sociale e di riduzione degli spazi collettivi, la trasformazione dei cortili scolastici in piazze di prossimità offre un'alternativa concreta per ripensare il ruolo degli spazi pubblici nel favorire relazioni più coese e dinamiche nei quartieri. Questa prospettiva si rivela particolarmente strategica nelle aree urbane caratterizzate da una carenza di spazi aperti e da un'elevata densità abitativa, dove la scuola può assumere un ruolo di presidio urbano capace di migliorare la qualità della vita locale. L'apertura di questi spazi suggerisce una visione della scuola che supera il suo perimetro per intrecciarsi con la vita del quartiere, trasformandosi in un'infrastruttura socio-spaziale capace di rispondere a esigenze che vanno oltre la didattica, includendo il benessere collettivo, l'incontro tra generazioni e la partecipazione comunitaria. La loro integrazione nella rete di spazi pubblici richiede un equilibrio tra apertura e tutela delle funzioni educative, ma anche un riconoscimento formale del loro valore urbano. In questo senso, il cortile scolastico non è semplicemente uno spazio aggiuntivo per la città, ma un'opportunità per sperimentare nuovi modelli di coesione sociale e di appropriazione condivisa degli spazi urbani.

I cortili scolastici assumono dunque il ruolo di vere e proprie infrastrutture civiche, capaci di rispondere a molteplici esigenze urbane il cui potenziale non si esaurisce nella disponibilità di superfici fruibili, ma si esprime nella capacità di generare nuove interazioni tra abitanti, di rafforzare il senso di appartenenza ai luoghi e di introdurre modelli di

gestione condivisa dello spazio urbano. Possiamo dunque affermare che l'apertura regolamentata dei cortili scolastici presenta una serie di benefici e di possibilità, tra cui:

- Aumentare la dotazione di spazi pubblici accessibili, specialmente nei quartieri con scarsa presenza di aree verdi;
- Favorire nuove pratiche di socialità e cittadinanza attiva, accogliendo eventi culturali, attività intergenerazionali e momenti di incontro per la comunità;
- Migliorare il comfort climatico e la qualità della vita urbana, trasformando i cortili scolastici in micro-oasi verdi che contribuiscono alla resilienza ambientale delle città.

Nonostante le potenzialità della trasformazione dei cortili scolastici in spazi pubblici accessibili, la loro diffusione su larga scala incontra ancora numerosi ostacoli e criticità di natura normativa, amministrativa e finanziaria. Il principale problema è che queste pratiche, pur talvolta dimostrando la loro efficacia a livello locale, faticano a trovare un riconoscimento istituzionale che ne garantisca la stabilità nel tempo. Il rischio è che rimangano iniziative sperimentali, circoscritte a singoli progetti pilota, senza un'integrazione strutturale nelle politiche urbane ed educative. Le maggiori criticità possono essere così identificate:

- **Vincoli normativi e gestionali:** la mancanza di regolamenti chiari sulle modalità di gestione, sicurezza e manutenzione limita la possibilità di rendere questi spazi accessibili in modo stabile e strutturato;
- **Rigidità amministrative:** in assenza di normative nazionali condivise, ogni progetto deve essere negoziato localmente, con il rischio di frammentazione e rallentamento dei processi decisionali;
- **Problemi finanziari:** la dipendenza da fondi straordinari o temporanei ostacola la sostenibilità a lungo termine degli interventi, rendendo difficile garantire manutenzione e gestione efficace;
- **Gestione condivisa degli spazi:** assenza di capitale sociale e di strumenti giuridici che regolino in modo chiaro la co-gestione degli spazi scolastici aperti;
- **Resistenza al cambiamento:** alcune comunità scolastiche guardano all'apertura dei cortili con reticenza in ragione di preoccupazioni legate ad usi impropri o a questioni di sicurezza.

Uno dei maggiori vincoli è rappresentato dalla mancanza di un quadro normativo unitario, che regoli in modo esplicito la possibilità di aprire e gestire i cortili scolastici come spazi pubblici. Attualmente, ogni esperienza di apertura viene negoziata a livello locale, con soluzioni ad hoc che dipendono dalla disponibilità delle amministrazioni comunali e dalla volontà dei dirigenti scolastici. Questa frammentazione normativa non solo rallenta i processi decisionali, ma crea anche situazioni di incertezza che spesso scoraggiano le scuole dall'intraprendere questi percorsi. La paura di incorrere in responsabilità legali o di non avere gli strumenti per gestire in sicurezza questi spazi rappresenta un freno significativo.

Un ulteriore ostacolo è legato alla rigidità amministrativa. La gestione degli spazi scolastici è spesso vincolata a regolamenti interni che non prevedono l'utilizzo degli edifici e delle aree scolastiche al di fuori dell'orario scolastico. L'assenza di procedure standardizzate per la concessione d'uso di questi spazi rende difficile strutturare modelli di apertura sostenibili nel tempo.

Oltre alle problematiche di carattere normativo e amministrativo, esistono anche difficoltà di natura finanziaria. Molti interventi di apertura e rinaturalizzazione dei cortili scolastici sono stati possibili grazie a fondi straordinari o programmi sperimentali, spesso legati a bandi temporanei o a iniziative di rigenerazione urbana. Tuttavia, l'assenza di finanziamenti strutturali rende difficile garantire la manutenzione e la gestione a lungo termine di questi spazi. Il rischio è che, una volta terminata la fase progettuale iniziale, questi spazi tornino a essere chiusi o trascurati per mancanza di risorse dedicate alla loro cura.

Un altro aspetto critico è il coinvolgimento della comunità e la gestione condivisa degli spazi. Se non vengono previsti meccanismi di responsabilità condivisa, il rischio è che la manutenzione e la gestione di questi luoghi ricadano interamente sulla scuola o sull'amministrazione comunale, con il risultato che, alla lunga, l'apertura venga revocata per difficoltà operative.

Infine, un ulteriore ostacolo è rappresentato dalla resistenza culturale al cambiamento. L'idea che la scuola debba rimanere uno spazio separato dal resto della città è ancora molto radicata, sia a livello istituzionale che nella percezione collettiva. La visione tradizionale della scuola come luogo chiuso e protetto si scontra con l'idea di un'educazione più permeabile e integrata nel tessuto urbano. Questo freno culturale si manifesta

non solo nelle resistenze delle istituzioni, ma anche nelle reticenze di alcune comunità scolastiche, che temono che l'apertura degli spazi possa comportare un uso improprio o problemi di sicurezza.

Nonostante queste criticità, diverse città hanno sperimentato con successo l'apertura dei cortili scolastici alla cittadinanza, dimostrando che questi spazi possono assumere una funzione ibrida tra scuola e spazio pubblico, tra luogo educativo e spazio di comunità. Tuttavia, il successo di questi progetti non dipende solo dalla configurazione fisica degli spazi, ma dal modello di gestione che li sostiene.

L'esperienza di *Cortili Scolastici Aperti* e *Cortile Mondo* a Torino, ad esempio, ha mostrato come la possibilità di mantenere questi spazi aperti nel tempo sia possibile grazie all'elaborazione di regolamenti locali che stabiliscono meccanismi chiari di apertura e chiusura e definiscono le responsabilità di scuole, amministrazioni e comunità. Questi progetti hanno affrontato il nodo della gestione e della co-responsabilità, sperimentando modelli di governance che prevedono accordi pubblico-privati. Se qui si è riusciti a equiparare la gestione di questi spazi a quella dei giardini pubblici, facilitando la loro fruizione da parte della cittadinanza, in molte altre città questo passaggio normativo non è ancora avvenuto. Senza una regolamentazione nazionale o regionale che stabilisca criteri comuni per l'apertura e la gestione dei cortili scolastici, ogni progetto è costretto a confrontarsi con iter burocratici lunghi e complessi, rendendo difficile la scalabilità di queste pratiche.

Il valore di queste iniziative non risiede solo nella riqualificazione fisica degli spazi, ma nella capacità di riconfigurare la scuola come punto di riferimento per la vita di quartiere, promuovendo una maggiore interazione tra istituzioni scolastiche, municipalità e reti associative.

A livello internazionale, il programma Oasis a Parigi si è distinto per lo sviluppo di un protocollo di governance collaborativa, che offre un modello avanzato di gestione condivisa tra scuola, amministrazione e comunità locale. La definizione di procedure chiare per la manutenzione, la sicurezza e la gestione degli accessi ha permesso di stabilizzare nel tempo l'uso pubblico di questi spazi, armonizzando le esigenze della scuola con quelle della cittadinanza. Questo approccio ha dimostrato che l'apertura dei cortili scolastici può diventare una strategia consolidata solo se sostenuta da strumenti normativi adeguati, che consentano alle scuole di integrarsi nella rete urbana senza compromettere la loro funzione educativa.

Un altro nodo cruciale riguarda la gestione finanziaria di questi interventi. Il rischio maggiore è che l'apertura e la riqualificazione degli spazi scolastici rimangano legate a fondi straordinari e programmi sperimentali, senza una strategia di finanziamento stabile che ne garantisca la continuità. Un esempio virtuoso in questo senso è il programma Cuidados en Entornos Escolares a Madrid, che ha ottenuto risultati significativi grazie all'integrazione di questi interventi in un piano strategico di lungo periodo. L'adozione di un modello finanziario strutturato ha permesso di assicurare la manutenzione degli spazi e la gestione delle attività, evitando che questi interventi si trasformassero in esperienze episodiche destinate a esaurirsi una volta terminati i fondi iniziali. Al contrario, in molti contesti italiani, come nel caso del progetto FIABA a Firenze, iniziative simili faticano a trovare continuità proprio perché manca una visione finanziaria di lungo periodo. In assenza di fondi strutturali e di una programmazione pubblica che riconosca stabilmente il valore dell'apertura degli spazi scolastici, molte di queste esperienze rischiano di rimanere isolate e temporanee.

Un ulteriore elemento determinante per il successo di questi progetti riguarda la gestione condivisa degli spazi, che può rappresentare una leva strategica per garantire la sostenibilità delle aperture nel tempo. L'esperienza del programma Schulhofträume in Germania ha dimostrato che il coinvolgimento attivo della cittadinanza e delle associazioni locali è un fattore chiave per il buon funzionamento di questi interventi. In questo caso, la creazione di partenariati pubblico-privati e l'attivazione di reti locali hanno permesso di distribuire la gestione degli spazi su più livelli, riducendo il carico amministrativo e organizzativo sulle scuole e assicurando una manutenzione continuativa.

Tuttavia, in molti contesti, questa collaborazione è ostacolata dall'assenza di strumenti giuridici che regolino in modo chiaro la co-gestione degli spazi scolastici aperti. La mancanza di un modello normativo condiviso impedisce alle amministrazioni locali di stipulare accordi di lungo termine con le comunità, lasciando le scuole in una posizione di incertezza e privandole delle risorse necessarie per garantire la sostenibilità di questi spazi.

Infine, per superare la barriera delle resistenze culturali, è essenziale affiancare alla trasformazione fisica degli spazi un percorso di sensibilizzazione e formazione, che coinvolga sia il personale scolastico che la cittadinanza. La percezione della scuola come spazio chiuso e separato

dal contesto urbano è ancora molto radicata, sia a livello istituzionale che nella mentalità collettiva. Per favorire un cambiamento culturale, è necessario promuovere un dibattito pubblico sul ruolo della scuola nella città, dimostrando che la sua apertura non compromette la sicurezza o la funzione educativa, ma può al contrario rafforzare la qualità dell'esperienza scolastica e il senso di appartenenza della comunità.

L'integrazione di questi spazi nella rete degli spazi pubblici urbani non può essere un'azione isolata, ma deve essere parte di una strategia di trasformazione urbana più ampia, che riconosca la scuola come un'infrastruttura sociale aperta alla città. Solo attraverso un approccio sistemico, che coniughi regolamentazione, finanziamenti strutturali e coinvolgimento attivo delle comunità, sarà possibile consolidare nel tempo il modello della scuola come spazio pubblico e nodo di coesione territoriale.

Dalla sperimentazione a un modello strutturale: Affinché queste iniziative, che considerano cortili e giardini scolastici come estensioni del sistema di spazi pubblici, strumenti di resilienza urbana e opportunità di educazione alla transizione, possano radicarsi e diventare parte integrante delle pratiche urbane e educative, è necessario agire su una molteplicità di livelli.

Nello specifico è possibile individuare linee di indirizzo che provano a dare risposta alle criticità evidenziate:

- Riconosce il valore dei cortili e giardini scolastici come nodo della rete ecologica urbana;
- Modelli di governance condivisa;
- Approccio sistemico in strategie di medio e lungo termine;
- Finanziamenti stabili e strategie di co-gestione e manutenzione;
- Agire su un cambiamento culturale;
- Introdurre strumenti di valutazione e monitoraggio;
- Elaborazione di linee guida.

Un primo passo fondamentale è riconoscere la scuola come nodo strategico della rete ecologica urbana, non solo dal punto di vista educativo, ma anche in termini di sostenibilità, benessere e coesione sociale. Questo implica un ripensamento delle politiche urbanistiche affinché gli spazi scolastici vengano considerati parte integrante di un'infrastrut-

tura verde pubblica diffusa, contribuendo attivamente alla resilienza ambientale e alla qualità della vita nei quartieri. Se la rinaturalizzazione e l'apertura dei cortili scolastici sono viste solo come iniziative marginali, difficilmente potranno diventare una pratica consolidata.

Per tradurre operativamente questa visione è essenziale integrare i cortili scolastici nelle strategie di adattamento climatico e di rigenerazione urbana, includendoli nei piani urbanistici di settore come ad esempio i piani del verde, nei programmi ambientali e nelle politiche educative, in modo da garantire un quadro di riferimento stabile e favorire investimenti strutturali. In questo senso, esperienze come il programma Oasis a Parigi e Cuidados en Entornos Escolares a Madrid hanno dimostrato che la scuola può diventare un attore chiave nelle strategie di trasformazione urbana, migliorando non solo il microclima locale e la qualità ambientale, ma anche la vivibilità dei quartieri e la creazione di un tessuto urbano più accessibile e inclusivo.

Una delle chiavi per il successo di questi interventi è la costruzione di modelli di governance flessibili e inclusivi, capaci di superare la rigida separazione tra spazio scolastico e spazio pubblico. Per garantire la sostenibilità di questi interventi, è fondamentale sviluppare forme di co-gestione che coinvolgano non solo le istituzioni scolastiche, ma anche le amministrazioni locali e le comunità territoriali. Tuttavia, affinché questa collaborazione sia efficace, è necessario creare strumenti amministrativi chiari che definiscano le responsabilità e regolino l'uso e la gestione di questi spazi, evitando che il carico organizzativo ricada esclusivamente sulle scuole. Infatti, uno dei principali ostacoli alla diffusione di questi modelli è la frammentazione delle competenze tra scuola, urbanistica e amministrazione locale.

Spesso le scuole non dispongono dell'autonomia necessaria per gestire i propri spazi esterni, mentre gli enti locali tendono a considerare gli edifici scolastici come ambiti separati dalle strategie territoriali. Questo scollamento rallenta i processi decisionali e impedisce la creazione di modelli di gestione efficaci. Per superare tale criticità, è indispensabile adottare un approccio intersettoriale, in cui istituzioni scolastiche, amministrazioni comunali e attori territoriali collaborino attivamente per sviluppare strategie integrate. L'esperienza di Torino, dove i cortili scolastici sono stati assimilati ai giardini pubblici, dimostra come un quadro normativo locale ben strutturato possa facilitare l'uso condiviso di questi spazi senza generare incertezze gestionali. Un'operazione simile

potrebbe essere replicata in altre città in ragione di una certa adattabilità dei regolamenti locali, a patto che venga accompagnata da un adeguato supporto amministrativo.

Un altro elemento fondamentale riguarda l'integrazione di cortili e giardini nelle strategie urbane di medio e lungo periodo. Troppo spesso, gli interventi sui cortili scolastici sono concepiti come azioni puntuali, vincolate a finanziamenti straordinari e scollegate dalle politiche di pianificazione urbana. Per garantire che queste pratiche abbiano continuità, è necessario superare l'approccio episodico e costruire una visione strategica a lungo termine. Attualmente, infatti, molte delle iniziative di apertura e rinaturalizzazione dei cortili scolastici si sviluppano in modo sperimentale, senza una reale integrazione nelle strategie urbane.

Questo approccio, sebbene abbia permesso di avviare pratiche innovative in diversi contesti, rischia di limitarne la diffusione e l'efficacia. La mancanza di una visione sistemica porta a interventi discontinui, che spesso dipendono dalla volontà politica locale o dalla disponibilità di finanziamenti a tempo determinato. Se si vuole che queste esperienze diventino strutturali, è necessario un cambio di scala che le inserisca in una programmazione più ampia, garantendo continuità e sostenibilità nel tempo. In questa prospettiva, la pianificazione strategica può giocare un ruolo fondamentale nell'inquadrare l'apertura e la rigenerazione degli spazi scolastici all'interno di visioni urbane di lungo periodo. Strumenti come i Piani Strategici Metropolitani (PSM) e i Piani Urbani della Mobilità Sostenibile (PUMS) offrono l'opportunità di integrare le scuole nella rete delle infrastrutture urbane, riconoscendole come nodi attivi di trasformazione sociale e ambientale. L'esperienza di *Cuidados en Entornos Escolares* a Madrid, che ha integrato il tema della demineralizzazione degli spazi scolastici nelle strategie urbane più ampie, rappresenta un modello da cui trarre ispirazione.

Dal punto di vista economico, per superare il problema della frammentazione dei finanziamenti, è indispensabile passare da una logica emergenziale, basata su bandi temporanei, a una strategia di investimento strutturale. L'istituzione di fondi permanenti dedicati alla gestione e manutenzione di questi spazi potrebbe rappresentare una soluzione efficace, soprattutto se integrata con forme di finanziamento misto che coinvolgano attori pubblici e privati. In Germania, il programma *Schulhofträume* ha dimostrato che la combinazione di risorse pubbliche e contributi di fondazioni e associazioni può garantire la sostenibilità

a lungo termine di questi interventi, evitando che gli spazi aperti delle scuole vengano trascurati una volta terminata la fase iniziale.

Oltre agli aspetti economici e gestionali, per consolidare queste pratiche è necessario lavorare su un cambiamento culturale che riconosca la scuola come un attore centrale nella trasformazione urbana. L'idea che la scuola sia un luogo chiuso, separato dal resto della città, è ancora profondamente radicata nel modello tradizionale di pianificazione urbana ed educativa. Per superare questa visione, è necessario lavorare su un cambiamento di mentalità che riconosca la scuola come un laboratorio di innovazione sociale e ambientale, in cui si sperimentano nuove forme di interazione tra spazio educativo e spazio pubblico. Questo richiede percorsi di sensibilizzazione rivolti non solo alle istituzioni, ma anche alle comunità scolastiche e ai cittadini, affinché la partecipazione e la gestione condivisa di questi spazi diventino parte integrante del modo in cui si vive e si concepisce la città.

Un altro aspetto determinante riguarda la necessità di creare strumenti di valutazione e monitoraggio dell'impatto di questi interventi. Attualmente, molte delle esperienze di apertura dei cortili scolastici sono documentate solo attraverso rapporti interni o studi di caso limitati. L'elaborazione di linee guida procedurali basate su dati concreti e la costruzione di indicatori di successo potrebbero favorire la replicabilità di queste pratiche e fornire ai decisori politici elementi più solidi per investire in queste strategie su larga scala.

Infine, l'elaborazione di linee guida operative per la naturalizzazione potrebbe facilitare la pianificazione e l'attuazione di questi interventi, offrendo un supporto concreto a scuole e amministrazioni locali. In particolare, il progetto Oasis a Parigi rappresenta un modello di riferimento, avendo sviluppato un abaco di soluzioni tecniche replicabili che ha permesso di standardizzare gli interventi e facilitarne l'attuazione su vasta scala.

La trasformazione dei cortili scolastici non è solo una questione di pianificazione ma di immaginare un nuovo modo di abitare la scuola e la città. Riconoscerli come luoghi di apprendimento, di socialità e di cura per l'ambiente significa ripensare il rapporto tra spazio educativo e spazio pubblico, tra scuola e città.

Bibliografia 5

1 Adams, S., Savahl, S., Florence, M., & Jackson, K. (2018). Considering the natural environment in the creation of child-friendly cities: Implications for children's subjective well-being. *Child Indicators Research, 11*(2), 435–457. doi 10.1007/s12187-018-9523-3.

2 Adelmann, J., & Davis, R. (2015). *Green schoolyards: A growing movement supporting health, education and connection with nature*. Healthy Schools Campaign. Retrieved from https://healthyschoolscampaign.org

3 Barra, D. (2005). *1925-2005 Casa del Sole. La città dell'infanzia a Milano*. Città del Sole.

4 Barò, F., Camacho, D. A., Pérez del Pulgar, C., Ruiz-Mallén, I., & García-Serrano, P. (2022). Nature-based climate solutions in European schools: A pioneering co-designed strategy towards urban resilience. In *Urban Book Series* (pp. 125-146). Springer.

5 Bianchini, M. (2022). Esperienze di partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti al processo di decision-making: L'emozione della democrazia a Scuola-Città Pestalozzi. *IUL Research, 3*(5).

6 Bianchini, M. (2023). The school as a workshop for citizenship. Focus on the active educational practices of Scuola-Città Pestalozzi. In E. Guarcello & A. Longo (Eds.), *School children as agents of change*. Routledge.

7 Biondelli, L., Calieri, R., Fabbri, A., Gallazzi, N., Sapucci, G., & Zannuccoli, G. (2008). *A scuola nel villaggio. Parole chiave ed esperienze del CEIS di Rimini*. Edizioni Erickson.

8 Bohnert, A. M., Nicholson, L. M., Mertz, L., Bates, C. R., & Gerstein, D. E. (2022). Green schoolyard renovations in low-income urban neighborhoods: Benefits to students, schools, and the surrounding community. *American Journal of Community Psychology, 69*(3-4), 463-473. doi 10.1002/ajcp.12559.

9 Breunig, M. C. (2020). Sustaining schoolyard pedagogy through community academic partnerships. In *Leisure and Sustainability* (pp. 186-209). Routledge.

10 Bricocoli, M., Orsini, F., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). Schools and cities: Spaces for solutions. In S. Armondi, A. Balducci, M. Bovo, & B. Galimberti (Eds.), *Cities learning from a pandemic. Towards preparedness* (pp. 209-231). Routledge.

11 Cambi, F. (1982). *La "Scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*. Liguori Editore.

12 Casagrandi, R., & Pileri, P. (Eds.). (2020). *Habitat@scuola: Qualità degli spazi urbani davanti alle scuole. Oasi di biodiversità dentro le scuole*. Milano: Altraeconomia.

13 Ceci, M., Caselli, B., & Zazzi, M. (2023). Soil de-sealing for cities' adaptation to climate change. *TeMA - Journal of Land Use, Mobility and Environment, 16*(1), 121-145. doi 10.6093/1970-9870/9395.

14 Chatelet, A. M. (2011). *Le soufflé du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*. Genève: Metisse Presses.

15 Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature, 30*(4), 433–452. doi 10.1177/0885412215595441.

16 Chistolini, S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni: Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento* (Vol. 26). FrancoAngeli.

17 Ciari, B. (2017). *La scuola come cooperativa* (2ª ed.). Editori Riuniti. (Opera originale pubblicata nel 1964)

18 Codignola, E., & Codignola, A. M. (1962). *La Scuola-Città Pestalozzi*. La Nuova Italia Editrice.

19 Colusso, P. F. (Ed.). (1998). *Wim Wenders: Paesaggi, luoghi, città*. Torino: Testo & Immagine.

20 Costa, E., & Dentis, E. (Eds.). (2005). *La Città del Sole al Parco Trotter – Un progetto per le bambine ed i bambini di Milano*. CLUP.

21 Crotti, M., & Meregalli, D. (2017). La scuola tra de-costruzioni e costruzioni. *Form@re, 17*(3), 234-246. doi 10.13128/formare-21245.

22 D'Ascenzo, M. (2015). Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto del primo Novecento in Italia. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED* (pp. [pagine]). Edizioni ETS.

23 D'Ascenzo, M. (2018). *Le scuole all'aperto in Europa tra igiene e sperimentazione pedagogica*.

24 De Luigi, T., & Pivato, S. (Eds.). (1996). *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita dei CEIS*. Maggioli Editore.

25 De Maria, C. (2015). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*. Viella.

26 Del Gobbo, G., & Vieira Pizzi, L. C. (2013). Currículo, autonomia e cidadania: A experiência da Scuola-Città Pestalozzi em Florença. *Revista Teias, 14*(33), 228-248.

27 Dentis, E., & Fontana, C. (2016). Parco Trotter a Milano: Un progetto culturale per ricostruire la città. In C. Cellamare & E. Scandurra (Eds.), *Pratiche insorgenti e riappropriazione della città. Ricerche e studi territorialisti*. SDT Edizioni.

28 Derr, V. L., & Rigolon, A. (2017). Participatory schoolyard design for health and well-being: Policies that support play in urban green spaces. In C. Freeman, P. Tranter, & T. Skelton (Eds.), *Risk, protection, provision and policy* (*Geographies of Children and Young People*, Vol. 12). Springer.

29 Dessì, V., & Fianchini, M. (2021). The schoolyard: A resource for health and educational innovation. *Sustainable Mediterranean Construction, 13*, 160-165.

30 Dessì, V., & Piazza, A. I. (2020). *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*. Pescara: Urban NarrAction.

31 Dogliani, S. (2011). La sperimentazione di "scuole laboratorio" territoriali. In P. Orefice, S. Dogliani, & G. Del Gobbo, *Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*. ETS.

32 Doswald, N., & Osti, M. (2011). *Ecosystem-based approaches to adaptation and mitigation: Good practice examples and lessons learned in Europe*. BFN, Federal Agency for Nature Conservation.

33 Dubach, E., Forlani, E., Maioli, M., & Pasini, R. (2012). *Lo spazio che educa. Il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini*. Marsilio Editore.

34 Dushkova, D., & Haase, D. (2020). Not simply green: Nature-based solutions as a concept and practical approach for sustainability studies and planning agendas in cities. *Land, 9*(1), 19. doi 10.3390/land9010019

35 Duval, N. (2009). Le self-help transposé en milieu français : L'École des Roches et ses élèves (1899-2009). *Histoire, Économie & Société, 28*(4), 69-84. https://doi.org/10.3917/hes.284.0069

36 Fabbri, K. (2015). Elementary school case study. In *Indoor thermal comfort perception*. Springer.

37 Fianchini, M. (Ed.). (2017). *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

38 Fianchini, M. (2021). Progettare scuole in scenari innovativi. *TECHNE - Journal of Technology for Architecture and Environment, 21*, 230-235. doi 10.36253/techne-9944.

39 Flax, L., Altes, R., Kupers, R., & Mons, B. (2020). Greening schoolyards - An urban resilience perspective. *Cities, 106*, 102890. doi 10.1016/j.cities.2020.102890.

40 Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza.

41 Fratini, F. (2021a). Oasi verdi dalle scuole al quartiere. Un patto per il cambiamento [Intervento presentato al Convegno Biennale dello Spazio Pubblico - Istituto Nazionale di Urbanistica "I bambini e lo spazio pubblico", Università di Roma Tre]. IRIS Sapienza. https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1675216

42 Fratini, F. (2021b). Oasi verdi dalle scuole al quartiere. Un progetto green e collaborativo per accrescere sostenibilità e convivialità a livello locale [Intervento presentato al Convegno AISRE Annual Scientific Conference]. IRIS Sapienza. https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1675216

43 Fratini, F. (2023). The eco-pedagogical microforest: A shared oasis of proximity. A cutting-edge project at the intersection of ecology, urbanism and pedagogy. *TeMA - Journal of Land Use, Mobility and Environment, 2*, 33-54. doi 10.6092/1970-9870/10055 .

44 Fratus, F. (1914). *Le scuole all'aperto*. R. Bemporard e Figlio Editori.

45 Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Child Youth Environments, 24*(2), 10–34. doi 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010.

46 Gisotti, M. R., & Masiani, B. (2024). Promoting a local and just Green Deal. School open spaces as a strategic opportunity for the city in the ecological transition. *TeMA - Journal of Land Use, Mobility and Environment, SI 1*(2024), 97-114. doi 10.6093/1970-9870/10298.

47 Guarcello, E., & Longo, A. (2023). *School children as agents of change: Raising up critical thinking and judgement in the early years*. Taylor & Francis.

48 Gutman, M., & De Coninck Smith, N. (2008). *Designing modern childhoods: History, space and the material culture of children*. Rutgers University Press.

49 Hertzberger, H. (2013). *Space and learning: Lessons in architecture 3*. 010 Publishers.

50 Hron, C. L. (2023). Nature as partner: How school communities benefit from ecological design. In B. Cleveland, N. Miles, & P. Chandler (Eds.), *Schools as community hubs* (pp. 73-93). Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7_7.

51 Kabisch, N., Korn, H., Stadler, J., & Bonn, A. (2017). *Nature based solutions to climate change adaptation in urban areas. Linkages between science, policy and practice*. Springer Open. doi 10.5751/ES-08373-210239.

52 Kennedy, C., Cuddihy, J., & Engel-Yan, J. (2007). The changing metabolism of cities. *Journal of Industrial Ecology, 11*(2), 43-59. doi 10.1162/jie.2007.1107.

53 Kihlgren, G. F. E. (2010). *La migliore scuola è all'ombra di un albero (J.J. Rousseau). Scuole all'aria aperta. Rinnovamento sanitario, pedagogico e architettonico agli inizi del XX secolo*.

54 Kreutz, A., Derr, V., & Chawla, L. (2018). Fluid or fixed? Processes that facilitate or constrain a sense of inclusion in participatory schoolyard and park design. *Landscape Journal, 37*(1), 39-54. doi 10.3368/lj.37.1.39.

55 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 territorio. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, & F. Zanfi (Eds.), *Ricompore i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica* (pp. 239-249). Il Mulino.

56 Lanza, K., Alcazar, M., Hoelscher, D. M., & Kohl, H. W. (2021). Effects of trees, gardens, and nature trails on heat index and child health: Design and methods of the Green Schoolyards Project. *BMC Public Health, 21*(1). doi 10.1186/s12889-020-10128-2.

57 Lazzarini, L., & Marchionni, S. (Eds.). (2020). *Spazi e corpi in movimento. Fare urbanistica in cammino*. *Ricerca e Studi Territorialisti, 7*. SDT Edizioni.

58 Lefaivre, L., & De Roode, I. (Eds.). (2002). *Aldo Van Eyck: Designing for children, playgrounds*. NAI Publishers.

59 Lippman, P. C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools: A responsive approach to creating learning environments*. John Wiley & Sons.

60 Lodi, M. (2010). *Il paese sbagliato* (3ª ed.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1970)

61 Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.

62 Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Wardband, K., & Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1199). doi 10.3390/ijerph18031199.

63 Marcarini, M. G. (2014). Gli spazi della scuola: Le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Formazione, Lavoro, Persona, 4*(10), 143-165.

64 Masiani, B. (2020). Territorio educante. Spazi dinamici di istruzione nella città come scuola. *Contesti. Città, Territori, Progetti, (2)*, 163-175. Firenze University Press. doi 10.13128/contest-12287.

65 Michelucci, G. (1954). La scuola all'aperto e l'urbanistica. *Vox, 1954*(12).

66 Negri, M., & Seveso, G. (2022). Fuori dal dado scolastico: Il montessorismo a Milano e i diritti all'educazione all'aperto nei primi due decenni del Novecento. *Civitas Educationis, 9*(1), 263-288.

67 New European Bauhaus (2022). *The New European Bauhaus Compass*. Retrieved from: https://new-european-bauhaus.europa.eu/get-involved/use-compass_en (Ultimo accesso maggio 2024).

68 OECD (2020). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling*. Bruxelles: OECD Publisher.

69 Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behavior. *Global Environmental Change, 47*, 88-94. doi 10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009.

70 Palestino, M. F., et al. (2020). Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socioecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli. *BDC, 20*(1), 1-2020. FedOAPress.

71 Pasqui, G. (2019). Scuole e città. *Urbanistica, (163)*, 134-136.

72 Pironi, T. (2014). La Casa dei Bambini di Maria Montessori: Un nuovo spazio educativo per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione, 1*, 73-84.

73 Putini, A. (2019). *Beni comuni urbani. Soggetti, pratiche e retoriche della città condivisa*. Franco Angeli.

74 Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019). Scuole: Spazi urbani di transizione e apprendimento. *Urbanistica, (163)*, 140-144.

75 Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). Learning spaces as urban places: Issues and perspectives. *Les espaces d'apprentissage comme espaces urbains : Thèmes et perspectives, (16)*. doi 10.4000/craup.11636.

76 Rivera Gómez, C., Diz-Mellado, E., Galán-Marín, C., & López-Cabeza, V. (2019). Tempering potential-based evaluation of the courtyard microclimate as a combined function of aspect ratio and outdoor temperature. *Sustainable Cities and Society, 51*, 101740. doi 10.1016/j.scs.2019.101740.

77 Rogers, J. G., Bristow, A. L., & Longhurst, J. W. S. (2015). Urban metabolism and the sustainability of cities: A framework for analysis and application. *Progress in Planning, 98*, 1-63. doi 10.1016/j.progress.2013.05.004.

78 Rodari, G. (2019). *Grammatica della fantasia* (15ª ed.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1973).

79 Russi, N. (2022). Back to school, back to the city! In C. Casonato & B. Bonfantini (Eds.), *Cultural heritage education in the everyday landscape, digital innovations in architecture, engineering and construction* (pp. 25-37). Springer.

80 Russo, A., & Andreucci, M. B. (2023). Raising healthy children: Promoting the multiple benefits of green open spaces through biophilic design. *Sustainability, 15*(3), 1982. doi 10.3390/su15031982.

81 Salviati, C. I. (Ed.). (2011). *Mario Lodi, maestro: Con scelte pagine da: C'è speranza se questo accade al Vho*. Firenze: Giunti.

82 Sapucci, G. (2018). Il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini: Un villaggio educativo e una scuola "naturalmente" outdoor. *Infanzia, 3*.

83 Schwarz, F. (1946). Il centro sociale di Rimini. *Domus, (214)*.

84 Sørensen, C. T. (2005). *Park and playground* (2ª ed.). National Association for Education. (Opera originale pubblicata nel 1947).

85 Stevenson, K. T., Moore, R., Cosco, N., Jordan, C., & Zaplatosch, J. (2020). A national research agenda supporting green schoolyard development and equitable access to nature. *Elementa, 8*(1), 406.

86 Thyssen, G. (2009). New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open-air school (1922-1977). *History of Education & Children's Literature, 4*(1), 243-266.

87 Tomarchio, M., D'Aprile, G., & La Rosa, V. (2015). Nuova scuola e democrazia in Italia e in Europa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, (25)*, 69-93.

88 Toomey, A., Smith, J., Becker, C., et al. (2023). Towards a pedagogy of social-ecological collaborations: Engaging students and urban nonprofits for an ecology with cities. *Urban Ecosyst, 26*, 425–432. doi 10.1007/s11252-023-01343.

89 Turi, P. G. (2021). Scuole e spazio urbano. In M. Baioni, S. Basso, G. Caudo, A. Franzese, E. Marchigiani, S. Munarin, P. Savoldi, & M. C. Tosi (Eds.), *Diritti in città: Gli standard urbanistici in Italia dal 1968 a oggi* (pp. 187-195). Donzelli Editore.

90 Ugolini, A. (Ed.). (2017). *Ruderi, baracche, bambini. CEIS: Riflessioni a più voci su un'architettura speciale*. Altralinea Edizioni.

91 Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: Spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & Insegnamento, 15*(3). doi 10.17239/forma_insegnamento.

92 Van den Bogerd, N., Hovinga, D., Hiemstra, J. A., & Maas, J. (2023). The potential of green schoolyards for healthy child development: A conceptual framework. *Forests, 14*(4), 660. doi 10.3390/f14040660.

93 Van Dijk-Wesselius, J., Maas, J., Hovinga, D., Van Vugt, M., & Van den Berg, A. (2018). The impact of greening schoolyards on children's well-being and development. *Landscape and Urban Planning, 178*, 104-113. doi 10.3390/ijerph18020535.

94 Van Dyck, B., & Van den Broeck, P. (2013). Social innovation: A territorial process. In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 131-141). Edward Elgar Publishing.

95 Vanos, J., & Pfautsch, S. (2023). Building and school-playground design to protect from weather extremes. In J. Vanos & B. Hyndman (Eds.), *The impact of extreme weather on school education: Protecting school communities* (pp. 94-118). Routledge.

96 Vicente, M. M., Leitão, R., Quintino, V., Pombo, P., & Rodrigues, A. M. (2023). Urban vegetable gardens as an environmental education tool for promoting primary school students' engagement in EU Green Deal strategies. *Visions for Sustainability, 19*. doi 10.13135/2384-8677/6994.

97 Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. Routledge.

98 Wake, S. (2015). Bringing schools to life through a co-design learning approach with children.

99 Wolf, K. L., Senturia, K., Simmons, C., Hafferty, K., Faino, A. V., Garrett, K. A., & Tandon, P. S. (2024). Participatory design for community schoolyards: Mixed methods reveal positive engagement despite measures limitations. *Ecopsychology*. doi 10.1089/eco.2023.007.

Discussione generale 423
Conclusioni 427

Per una rinnovata permeabilità tra scuola e città: ripercorrere i tratti del percorso

Discussione generale

La ricerca si basa sull'idea di una reciproca permeabilità tra città e scuola, esplorando come i confini tra questi due ambiti possano dissolversi per generare un sistema integrato e dinamico di nuovo spazio pubblico. In questa relazione, la città si apre alla scuola, configurandosi come soggetto pedagogico, in grado di educare attraverso l'esperienza diretta, le pratiche ludiche urbane e la partecipazione attiva della comunità; la scuola, a sua volta, si apre alla città, valorizzando il suo ruolo civico, trasformativo e inclusivo, costituendosi come elemento generatore di nuovo spazio pubblico i cui confini tra dentro e fuori si dissolvono in favore di una maggiore integrazione sia fisica che sociale che fanno della scuola un laboratorio di cittadinanza attiva.

La riflessione si è focalizzata su come le esperienze descritte nei casi studio e negli affondi tematici possano ispirare nuove strategie di rigenerazione che vedono nella scuola un attore fondamentale per innescare processi trasformativi in ambito urbano, sociale e ambientale. Il concetto di città educante emerge qui come modello guida: una visione in cui la collaborazione tra scuola e città favorisce una crescita interdipendente in ragione di una rinnovata interazione tra questi due ambiti delineando un modello di "città che fa scuola" e di "scuola che si fa città". Lo spazio pubblico sempre più è occasione di apprendimento, relazione e speri-

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X
Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)
Benedetta Masiani, *Per una rinnovata permeabilità tra scuola e città: ripercorrere i tratti del percorso*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.10, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 423-432, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

mentazione, investito da nuovi usi, funzioni e configurazioni; parallelamente gli spazi educativi sempre più sono luoghi di appartenenza e partecipazione, reinterpretati come centri civici di quartiere, capaci di mettere in atto un nuovo modello di prossimità urbana.

Lo studio prova a dare risposta alla domanda di ricerca e alle sotto questioni poste in apertura della trattazione proponendo una sistematizzazione dei capitoli e la messa in tensione dei casi applicativi studiati.

Domanda di ricerca: In che modo la scuola, e in particolare i suoi spazi aperti e di prossimità, possono concorrere alla creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico, promuovendo una maggiore permeabilità tra ambiente educativo e città?

Quale ruolo può assumere la scuola per coadiuvare la creazione di comunità resilienti, capaci di fronteggiare le sfide della città contemporanea?

Attraverso la costruzione di reti e sinergie con le realtà locali, la scuola si fa promotrice di un modello di educazione diffusa, in cui il territorio diventa parte integrante dell'esperienza formativa. La scuola assume il ruolo di attivatore sociale, valorizzando la comunità come risorsa educativa e incentivando forme di partecipazione attiva; così facendo, rafforza il proprio ruolo di catalizzatore di relazioni e innovazione pedagogica.

L'esperienza di Scuole Aperte in rete, nata in risposta alle criticità emerse durante la pandemia di covid-19, rappresenta un esempio significativo di come la scuola possa evolvere in un nodo centrale di una rete di supporto comunitario. La collaborazione con enti locali, associazioni e famiglie ha permesso di mantenere vive le connessioni sociali in un periodo di isolamento, rivelando la capacità della scuola di adattarsi rapidamente ai bisogni emergenti e di radicarsi nelle risorse materiali e immateriali del territorio.

Le iniziative fiorentine di Mondeggi Bene Comune, il Centro Storico Lebowski e il LUMEN Laboratorio Urbano Mensola dimostrano come la scuola possa estendere la propria funzione educativa e rafforzare il legame con il contesto sociale e territoriale. Questi progetti mettono in atto modelli collaborativi in cui l'educazione si intreccia con pratiche di inclusione, sostenibilità e rigenerazione.

Le Piccole Scuole offrono un ulteriore esempio di come l'integrazione tra scuola e territorio possa favorire un apprendimento contestualizzato,

radicato nelle specificità dei luoghi. I Patti educativi di comunità, infine, rappresentano non solo strumenti operativi, ma veri e propri dispositivi politico-pedagogici per rendere stabile e intenzionale l'alleanza educativa tra scuola e territorio. In tutti questi casi, la scuola contribuisce a costruire capacità collettive, indispensabili per abitare le transizioni in atto.

In che modo la scuola può stabilire nuove relazioni con la città al fine di massimizzare il suo potenziale come promotrice di processi di rigenerazione urbana, sociale e ecologica?

Modelli come la *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e le *Superilles* di Barcellona mostrano come la scuola possa svolgere un ruolo chiave nella costruzione di una città di prossimità. Grazie alla sua natura di servizio primario, la scuola è in grado di intercettare una comunità ampia e diversificata, costituendosi come ambito privilegiato per attivare dinamiche virtuose di vicinato, incidere sui modi di fruizione dello spazio urbano e promuovere forme di mobilità più accessibili e sostenibili.

Esperienze come il *Contrat École* di Bruxelles e il recupero dell'ex asilo Biondi a Palermo mostrano, pur nella loro differenza, come le scuole possano assumere il ruolo di presidi del tessuto sociale del quartiere, rispondendo, almeno in parte, ai bisogni delle aree marginalizzate.

Questi interventi, di natura profondamente diversa, rivelano la capacità della scuola di catalizzare processi di riqualificazione sia attraverso l'applicazione di programmi istituzionali che a partire da iniziative bottom-up, andando a ricucire il tessuto in cui si radicano.

Come l'inclusione del punto di vista delle bambine e dei bambini nella pianificazione urbana contribuisce alla costruzione di città più giuste?

La messa in atto di processi di progettazione partecipata rivolti ai bambini rappresenta una leva strategica per la costruzione di città più inclusive, in cui accessibilità e interazione sociale ne costituiscono gli elementi centrali.

Come dimostrato dal progetto PAMEPI, un approccio integrato alla configurazione dello spazio pubblico, che riconsideri le modalità di spostamento e fruizione della città a partire dalla prospettiva dei bambini e della bambine e tenendo conto delle loro esigenze, contribuisce a rendere l'esperienza urbana dei più piccoli maggiormente concreta e tangibile, con effetti positivi sullo sviluppo della loro autonomia e sul senso di ap-

partenenza ai luoghi. Attraverso il coinvolgimento diretto nei processi di progettazione, i bambini apportano una visione non gerarchica dello spazio urbano, stimolando soluzioni più flessibili, dinamiche e relazionali. Questo processo promuove città più sicure e accoglienti per tutti e orienta lo sviluppo urbano verso modelli più equi e sostenibili.

Con quali modalità gli spazi aperti e di prossimità delle scuole, possono essere ripensati e riconfigurati per contribuire alla creazione di un nuovo e rinnovato spazio pubblico?

Riconfigurati come spazi aperti al quartiere, i cortili e giardini scolastici possono entrare a far parte della rete dei luoghi pubblici del tessuto urbano, offrendo ai residenti nuove aree verdi e permeabili in cui incontrarsi, interagire e condividere. Così facendo, la scuola non solo amplifica il proprio ruolo educativo, ma si trasforma in un nodo vitale della città, un presidio territoriale capace di generare prossimità, coesione e nuove forme di appartenenza.

Questa riconversione implica un cambio di sguardo sullo spazio scolastico, da luogo funzionale a bene comune, caricato di una dimensione civica e ambientale che travalica i confini dell'istituzione educativa. Gli spazi aperti scolastici e di prossimità possono essere ripensati come laboratori di transizione socio-ecologica, in cui la sostenibilità ambientale e la partecipazione convergono per migliorare la qualità dell'ambiente urbano.

Progetti come FIABA a Firenze dimostrano che, attraverso percorsi di co-progettazione con i ragazzi orientati alla sperimentazione della sostenibilità negli ambienti scolastici del quotidiano, questi luoghi possono trasformarsi in autentiche "oasi" urbane, contribuendo a rafforzare la capacità dei quartieri di fronteggiare le disuguaglianze socio-spaziali e ambientali amplificate dal cambiamento climatico.

In questa prospettiva, i cortili scolastici si configurano come hub civici, capaci di innescare pratiche collettive di cura e responsabilità. La loro trasformazione in chiave ecologica contribuisce al riequilibrio del metabolismo urbano, mitigando gli effetti delle isole di calore e incrementando la biodiversità locale. Al contempo, la partecipazione attiva della comunità scolastica e dei cittadini ai processi di riqualificazione alimenta un nuovo immaginario condiviso, in cui la scuola si riconferma spazio pubblico generativo, inclusivo e democratico, pienamente integrato nel progetto della città della transizione.

Conclusioni

Ripercorrere i tratti del percorso

La ricerca ha costruito un percorso che, pur muovendosi da angolature diverse, lo spazio pubblico, la città, la scuola, la prossimità, l'infanzia, ha progressivamente ricomposto un'immagine integrata di scuola e città come sistema educativo diffuso, fondato sulla reciprocità, sulla cura e sulla co-costruzione di senso nei luoghi abitati. La permeabilità tra scuola e città non è solo fisica o funzionale, ma simbolica, culturale, politica.

Il lavoro invita a ripensare la scuola come parte del progetto urbano, e lo spazio urbano come parte del progetto educativo. Le esperienze analizzate indicano che è possibile, e urgente, costruire una città educante che si lasci abitare da bambini e ragazzi, che faccia spazio al gioco, all'apprendimento informale, all'autonomia e alla relazione. Una città che, proprio a partire dalla scuola, sperimenti un altro modo di abitare il presente, coltivando semi di futuro. A partire dall'analisi teorica e dai casi studio esplorati, emergono alcune linee interpretative trasversali: la scuola come infrastruttura civica; la prossimità come condizione di possibilità per una nuova urbanità educativa; gli spazi aperti come luoghi della relazione e della sperimentazione; l'alleanza scuola-territorio come dispositivo trasformativo; l'importanza di guardare alla città dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi.

Anzitutto, si rafforza l'idea della scuola come infrastruttura civica e ambientale: un presidio pubblico, laico e accessibile, che oltre alla funzione educativa assume un ruolo attivo nella tenuta sociale e nella coesione dei territori, soprattutto nei contesti più fragili. In questa accezione, la scuola non è solo un luogo di trasmissione del sapere, ma un punto di ancoraggio per la vita di comunità, capace di generare legami, visioni condivise e possibilità trasformative.

Un secondo elemento riguarda la prossimità come strategia urbana e sociale. Gli spazi di soglia tra scuola e città si configurano come luoghi-ponte, capaci di attivare nuove geografie relazionali e di aprire varchi tra l'interno scolastico e il contesto urbano. In questa prospettiva, la cura progettuale di tali soglie non è un dettaglio marginale, ma una condizione abilitante per pratiche di coabitazione e partecipazione. Gli spazi aperti scolastici si mostrano come veri e propri laboratori eco-

pedagogici, dove l'apprendimento avviene attraverso il fare, l'incontro, la cura. Il loro potenziale si esprime non solo sul piano educativo, ma anche su quello ambientale, ecologico e relazionale: diventano luoghi di apprendimento informale, di incontro tra generazioni, di attivazione di pratiche collettive di sostenibilità.

Un ulteriore aspetto trasversale riguarda il ruolo dell'alleanza scuola-territorio come dispositivo trasformativo. Le esperienze raccolte, al programma FIABA alle pratiche del Contrat École, dai progetti Scuole Aperte in rete a PAMEPI, mostrano che quando la scuola entra in dialogo con il quartiere, con le istituzioni locali e con il tessuto associativo, si attivano processi di rigenerazione a più livelli. Queste alleanze non sono solo funzionali all'efficacia dei progetti, ma costituiscono veri e propri dispositivi di co-produzione sociale e culturale.

Infine, la ricerca evidenzia l'importanza di guardare alla città dal punto di vista dei bambini e degli adolescenti, riconoscendo l'infanzia come categoria urbana e come lente critica per leggere le trasformazioni in atto. Dare centralità alle esperienze, ai bisogni e alle capacità delle nuove generazioni non solo rende la città più giusta e accessibile, ma attiva un processo educativo reciproco: è la città stessa che apprende da chi la abita (fig.01).

Indicazioni di carattere strategico

Intrecciare prossimità urbana e prossimità educativa. L'integrazione tra scuola e città richiede una riconfigurazione del concetto di prossimità, da intendere non solo in termini spaziali o funzionali, ma come relazione sociale, infrastrutturale e simbolica.

Parlare di prossimità educativa significa interrogarsi su quali relazioni la scuola attiva con il territorio, su chi ha accesso agli spazi che la circondano, su come si costruisce il senso di appartenenza a un luogo che è, al contempo, educativo e civico.

Gli spazi immediatamente esterni alla scuola, marciapiedi, accessi, aree pedonali, piazze e piste ciclabili, non sono semplici elementi di contorno, ma soglie porose e territori relazionali, capaci di generare o ostacolare interazioni significative. Questi spazi possono assumere una funzione educativa implicita: favorire l'incontro, sostenere l'autonomia dei bambini, promuovere la presenza pubblica di soggetti spesso invisibili,

come bambine e adolescenti. In questo senso, la prossimità non è solo una questione di metri, ma di relazioni e diritti.

Collettivizzare l'accesso e la fruizione degli spazi scolastici di prossimità significa restituire centralità politica alla scuola nella vita quotidiana del quartiere, trasformandola in un presidio urbano vivo, attraversato anche fuori dall'orario didattico e capace di promuovere mobilità sostenibile, autonomia infantile e interazione intergenerazionale. Significa, soprattutto, interrogarsi su chi ha voce nella trasformazione di questi spazi: bambini, famiglie, residenti, insegnanti? Quali forme di ascolto e decisione collettiva sono attivate? Quali esclusioni, invece, si riproducono?

Questa integrazione non può essere affidata alla buona volontà dei singoli, né ridotta a episodi progettuali isolati: essa richiede una visione sistemica, un cambiamento di paradigma che assuma la scuola come parte integrante della città e della sua governance. Urbanistica, educazione e politiche sociali devono dialogare in modo strutturale e continuativo, superando la frammentazione amministrativa e promuovendo dispositivi di pianificazione condivisa, capaci di generare spazi relazionali e pedagogici dove oggi ci sono solo margini funzionali. Solo così la prossimità diventa davvero uno strumento di giustizia spaziale e sociale, e la scuola può tornare ad abitare, e far abitare, la città.

Coltivare ambienti aperti per l'educazione ecologica e la cittadinanza attiva. I cortili e i giardini scolastici, spesso relegati a funzioni marginali o percepiti come spazi interstiziali, possono diventare luoghi strategici di rigenerazione ecologica, educativa e relazionale.

Se opportunamente ripensati, questi spazi si configurano come laboratori ecopedagogici a cielo aperto, dove l'educazione si radica nel contesto e si apre alla relazione con l'ambiente, con gli altri e con il tempo ciclico della natura. In essi si condensa il potenziale di un'educazione situata, che non separa l'apprendimento dalla vita, ma lo riconnette al suolo, al clima, alla materia, al ritmo delle stagioni. Un'educazione che invita bambini e adulti a prendersi cura del luogo che abitano, a riconoscere l'interdipendenza tra viventi, a sviluppare competenze ecologiche e sensibilità ambientale. In questa prospettiva, la sostenibilità non è solo un contenuto da trasmettere, ma un'esperienza da vivere, da fare propria nel quotidiano.

La ricerca mostra come interventi di depavimentazione, inserimento di Nature-Based Solutions (NBS), uso di materiali durevoli e approcci

di progettazione partecipata generino non solo benefici ambientali misurabili, ma anche effetti simbolici e formativi: trasformare uno spazio inerte in un giardino condiviso è anche un atto culturale e politico, un gesto che restituisce valore alla lentezza, alla cura, alla coabitazione tra umani e non umani.

Spazi flessibili, multifunzionali e adattabili alle diverse esigenze diventano dispositivi di cittadinanza. Rafforzano il senso di appartenenza e l'interesse per la cura collettiva, producono coesione e memoria condivisa, attivano relazioni intergenerazionali. La sfida, allora, non è solo progettare spazi più verdi, ma abilitare forme di convivenza ecologica, sostenere pratiche quotidiane di responsabilità reciproca e trasformare gli spazi scolastici in commons urbani: luoghi aperti, vivi, condivisi, dove si apprende non solo a conoscere, ma a prendersi cura.

Costruire alleanze, mediazioni e politiche abilitanti. Affinché gli spazi scolastici diventino risorse effettive per il territorio, è essenziale che la loro apertura non rimanga un'eccezione episodica, ma sia sostenuta da modelli di governance condivisi, capaci di durare nel tempo. La sostenibilità di tali processi richiede di superare la logica del "progetto isolato" e di costruire infrastrutture relazionali e istituzionali che permettano alla scuola di agire stabilmente come nodo della città educante. Ciò implica la costruzione di alleanze tra scuola, amministrazioni, comunità e terzo settore, fondate su responsabilità chiare, strumenti flessibili e visioni comuni. Queste alleanze non possono essere intese come semplici collaborazioni operative, ma come dispositivi generativi di cambiamento, in cui soggetti diversi agiscono in sinergia per trasformare non solo gli spazi, ma le relazioni che li attraversano.

In questo quadro, la governance diventa una pratica educativa, un'occasione per esercitare democrazia quotidiana, negoziazione, cura e progettualità collettiva. Figure ponte, come mediatori, facilitatori o animatori territoriali, giocano un ruolo cruciale nel mantenere vivo il dialogo tra le parti, nel sostenere l'adattamento delle attività ai bisogni mutevoli della comunità e nel garantire che le pratiche di apertura non si esauriscano con la fine di un finanziamento. Questi ruoli, spesso precari o sottovalutati, andrebbero invece istituzionalizzati e riconosciuti come snodi fondamentali nei processi di co-gestione dello spazio pubblico scolastico. Parallelamente, la presenza di regole condivise e accesso strutturato a risorse economiche dedicate (locali, nazionali, europee) rappresenta

una condizione abilitante decisiva. Non si tratta solo di garantire fondi, ma di costruire meccanismi flessibili e trasparenti che permettano alle scuole di collaborare con i territori senza essere ostacolate da vincoli amministrativi rigidi o da responsabilità unilaterali.

Più in generale, è urgente che le politiche educative, urbane e ambientali riconoscano pienamente il valore strategico della scuola come nodo urbano, non solo per il contrasto alle disuguaglianze, ma anche come motore di innovazione territoriale e coesione sociale. Questo richiede un cambio di sguardo: considerare la scuola non come una monade chiusa, ma come infrastruttura pubblica in grado di tessere relazioni, di generare spazi pubblici, di ospitare esperienze plurali e di attivare cittadinanza.

Prospettive per ricerche future

Le riflessioni emerse nel corso della ricerca aprono a molteplici piste di approfondimento, capaci di arricchire il dibattito su nuove forme di permeabilità scuola-città.

Un primo ambito riguarda la necessità di monitorare in modo sistematico gli effetti delle trasformazioni spaziali scolastiche sul tessuto urbano e sociale. Analizzare l'impatto della riqualificazione e dell'apertura degli spazi scolastici, in termini di qualità della vita, senso di appartenenza, coesione e partecipazione civica, rappresenta una direzione promettente per valutare non solo la validità delle soluzioni proposte, ma anche la loro capacità di attivare processi di rigenerazione culturale diffusa.

In parallelo, sarebbe utile condurre indagini basate su dati ambientali e indicatori ecologici (biodiversità, qualità dell'aria, mitigazione delle isole di calore, comfort microclimatico) per valutare la reale efficacia delle Nature-Based Solutions nei cortili scolastici. In un'ottica di salute pubblica e benessere collettivo, questo tipo di ricerca può offrire argomentazioni solide a supporto delle politiche di rigenerazione urbana e scolastica.

Dal punto di vista sociale, un altro filone rilevante riguarda l'uso intergenerazionale degli spazi scolastici e la loro capacità di attivare apprendimenti informali, pratiche di cura condivisa e nuove forme di convivenza. In particolare, si avverte l'urgenza di coinvolgere in modo più consapevole e strutturato la fascia adolescenziale, spesso esclusa dalle progettualità dedicate alle scuole. Progetti pilota dedicati a ragazze e ragazzi potrebbero contribuire a esplorare pratiche di cittadinanza attiva,

espressione artistica, gestione sostenibile dello spazio pubblico e costruzione di comunità. Infine, sarà fondamentale promuovere ricerche comparative ed empiricamente fondate, capaci di validare le esperienze già in atto e di produrre linee guida replicabili. In questo senso, lo sviluppo di strumenti condivisi tra ricercatori, progettisti, amministratori e comunità educanti potrà favorire l'affermazione di un paradigma urbano e pedagogico più inclusivo, capace di riconoscere il valore educativo e comunitario tanto della scuola quanto della città.

Verso una città che fa scuola e una scuola che fa città

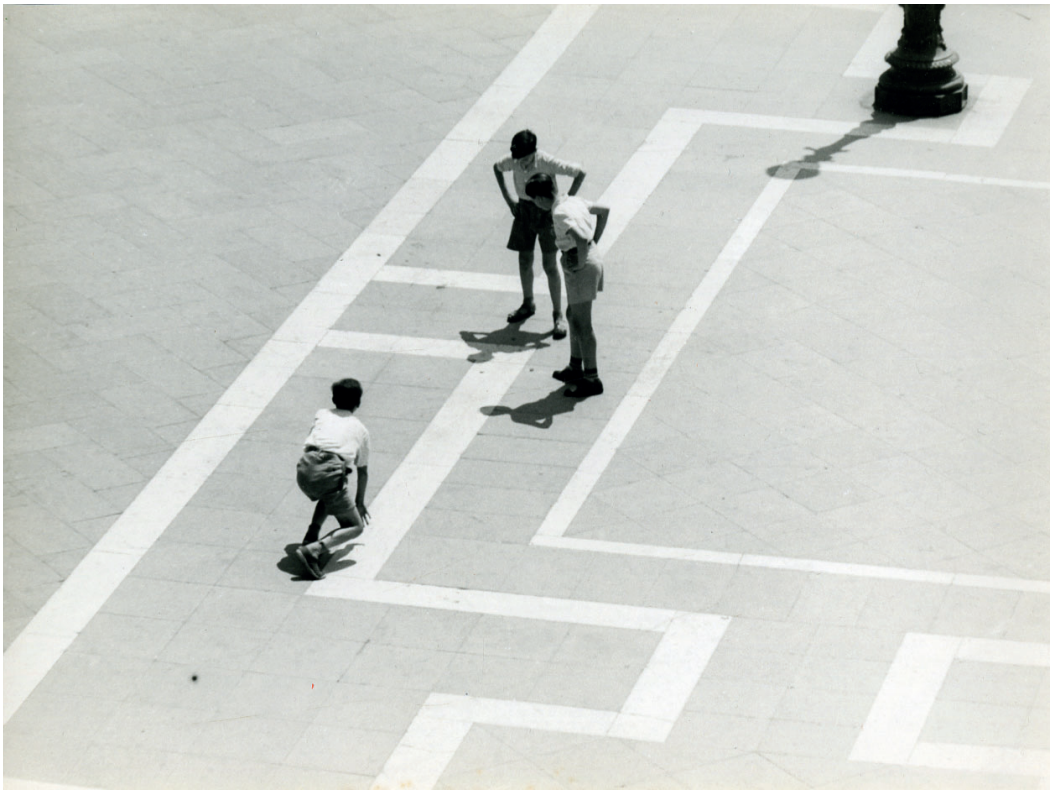
In un tempo in cui le città si trovano a fronteggiare sfide complesse ambientali, sociali, educative la scuola può rappresentare un punto di leva per immaginare nuove forme di coabitazione urbana, di solidarietà territoriale e di educazione diffusa. La sua apertura alla città non è solo una questione di accessibilità o disponibilità di spazi, ma un invito a ripensare i modi in cui abitiamo e apprendiamo insieme.

Se l'educazione ha a che fare con la partecipazione e il cambiamento, e se come la letteratura e i casi indagati dimostrano, lo spazio è un mediatore pedagogico, allora è necessario considerare gli spazi scolastici come dispositivi urbani generativi, capaci di attivare cura, responsabilità e visioni di futuro. In questa prospettiva, la scuola fa città non perché ne riproduce i meccanismi, ma perché ne suggerisce altri, più lenti, cooperativi, democratici. La città fa scuola quando si lascia attraversare dai saperi che emergono dai suoi margini, dalle sue comunità educanti, dai suoi spazi da reinventare.

Ripensare la scuola per rigenerare la città, in fondo, significa riconoscere che i luoghi educano: nella loro apertura o chiusura, nella loro bellezza o trascuratezza, nella loro capacità di includere o di respingere. In questo senso, il progetto educativo diventa anche progetto urbano, e ogni trasformazione dello spazio può generare una trasformazione di senso.

La sfida che resta aperta è quella di coltivare questa reciprocità in chiave permeabile, costruendo alleanze durature, pratiche condivise e politiche pubbliche che riconoscano, finalmente, che la scuola e la città sono parte dello stesso ecosistema, e che solo insieme possono generare territori più giusti, sostenibili e abitabili.

01.
Venezia, 1950.
Paolo Monti, BEIC, SER-s5010-0009387.
Fonte: Wikimedia Commons, Civico Archivio Fotografico di Milano.
CC BY-SA 4.0.



Indice dei nomi

Abercrombie, Patrick: 138

Agazzi, Aldo: 76

Agazzi, Rosa e Carolina: 329

Alexander, Christopher: 139

Andreani, Mauro: 95

Ariès, Philippe: 41

Arnstein, Sherry: 49

Astengo, Giovanni: 138

Bagni, Antonio: 95, 100

Bendix, Bernhard: 332

Benjamin, Walter: 189

Bezzi, Alessandro: 97

Bianchi, Federica: 240

Bianchi, Simona: 371

Borghi, Lamberto: 348

Bottero, Enrico: 74

Brandt, Bill: 215

Bruner, Jerome: 24

Bruni, Isabella: 109

Bussotti, Alessandro: 371

Caillois, Roger: 33

Calamandrei, Piero: 47

Calthorpe, Peter: 140, 141

Campagnoli, Giuseppe: 77

Cao, Alessandra: 107, 112

Capogna, Silvia: 80

Carr, Stephen: 39, 75

Casagrandi, Renato: 187, 188

Cerdà, Ildefonso: 134, 143

Checcucci, Roberto: 87

Ciari, Alberto: 345

Ciari, Bruno: 333

Ciuccetti, Laura: 371

Codignola, Ernesto: 348, 349

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, © 2026 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

Colau, Ada: 143

Corbia, Roberto: 254

Cottino, Paolo: 157

Covato, Carmela: 20

Crobe, Stefania: 168, 169

Dalisi, Riccardo: 197, 201, 203, 204

De Bartolomeis, Francesco: 69

de Boer, Niek: 202

De Carlo, Giancarlo: 77, 78, 348

Demolins, Edmond: 328

Denham, Lord: 214

Dewey, John: 28, 77, 341

Dickens, Charles: 189

Dogli, Carlo: 348

Dolci, Danilo: 29, 169

Driskell, David: 51

Duany, Andrés: 140

Fantera, Francesco: 157

Finamore, Rosangela: 371

Fofi, Goffredo: 348

Forshaw, John Henry: 138

Frabboni, Franco: 76, 77, 82

Francis, Mark: 50, 200, 201, 209

Francovich, Lisa: 224, 227

Freinet, Célestin: 28, 69, 71, 74, 344

Freire, Paulo: 29

Gamelli, Ivano: 355

Geddes, Patrick: 26, 69, 70, 200

Gehl, Jan: 139, 202, 206, 210, 263

Gennari, Mario: 27, 77

Gisotti, Maria Rita: 10, 150, 368

Giusti, Mauro: 42

Goffman, Erving: 23, 24

Goodman, Paul: 37, 75

Gordon, Carole: 265

Gould, Stephen Jay: 188

Gramsci, Antonio: 29

Gumpert, Edgar: 40

Hall, Edward T.: 23, 24

Haraway, Donna: 48

Hart, Joseph K.: 37

Hart, Roger: 34, 49, 50

Heidegger, Martin: 21, 22

Henderson, Nigel: 215

Hertzberger, Herman: 333

Hidalgo, Anne: 142

hooks, bell: 29

Howard, Ebenezer: 134, 136

Huizinga, Johan: 33

Husserl, Edmund: 21, 23

Illich, Ivan: 29, 75, 77, 80

Ingold, Tim: 49

Jacobs, Alan: 189

Jacobs, Jane: 30, 38, 54

Kagge, Erling: 53

Kahn, Louis: 189

Kuhn, Thomas S.: 29

Lamberti, Stefania: 109

Lapietra, Maria: 252

Lefebvre, Henri: 40

Limb, Melanie: 25, 49

Link, Felipe: 262

Lodi, Mario: 47, 333, 338

Loperfido, Marco Saverio: 55

Lorenzo, Ray: 50

Lorenzoni, Franco: 161

Low, Setha: 30

Lucchesini, Federica: 110

Lundy, Laura: 50

Lynch, Kevin: 30, 38, 39, 75, 139

Malaguzzi, Loris: 27, 333

Mangione, Jose: 81, 111

Matthews, Hugh: 25, 49

Mayne, Roger: 215

Medina, Piera: 265

Melli, Anna Maria: 349

Merleau-Ponty, Maurice: 21, 23

Michelucci, Giovanni: 38, 54, 67, 76, 133, 187, 328

Monderman, Hans: 206

Mondino, Marco: 168, 169, 170

Montessori, Maria: 28, 329, 330

Monti, Mario: 87

Moore, Robin C.: 218

Moreno, Carlos: 142

Moro, Aldo: 47

Mottana, Paolo: 77, 110

Moule, Elizabeth: 140

Mumford, Lewis: 37, 74

Neufert, Hermann: 332

Olson, David: 24

Orlando, Leoluca: 170

Osorio Mendez, Angela Maria: 109

Paba, Giancarlo: 42, 51, 201

Pallasmaa, Juhani: 25

Paolocci, Marcello: 55

Parigi, Laura: 111

Pecoriello, Anna Lisa: 42, 51, 107, 208

Perrone, Camilla: 87

Perry, Clarence: 135, 136, 137

Pestalozzi, Johann Heinrich: 349

Piaget, Jean: 28, 48

Piano, Renzo: 154

Pileri, Paolo: 187, 188, 240

Pinto Minerva, Franca: 77, 82

Pizzigoni, Giuseppina: 329

Plater-Zyberk, Elizabeth: 140

Polyzoides, Stefanos: 140

Pooley, Charles: 215

Prescia, Salvatore: 169

Prisco, Antonella: 46

Quaroni, Ludovico: 139, 348

Renzi, Daniela: 46

Renzoni, Cristina: 240

Riga, Dafni: 240

Rodari, Gianni: 333, 348

Rogers, Carl: 80

Romano, Rosa: 368, 398

Rossi, Maddalena: 87

Roth, Alfred: 348

Rueda, Salvador: 143

Sabbion, Paola: 53

Sapir, Edward: 23, 24

Sassoli, Niccolò Gori: 55

Savoldi, Paola: 240, 252

Schwarz, Felix: 345, 348

Schwarz, Rudolf: 138

Scopelliti, Demetrio: 246

Secchi, Bernardo: 53

Sennett, Richard: 30, 188

Shein, Harry: 50

Sieni, Virgilio: 113

Sim, David: 210

Solomon, Dan: 140

Sore, Antonia: 368, 398, 400

Spadola, Donato: 99

Steiner, Rudolf: 28

Svarre, Brigitte: 263

Sørensen, Carl Theodor: 333

Tonucci, Francesco: 41, 46, 51, 206, 208, 211, 262

Tortoli Bartoli, Viola: 113

Tosi, Federico: 87

Trebisacce, Giuseppe: 82

Turnbull, Ian: 215

Váhl, Joost: 202

Van Eyck, Aldo: 33, 333, 339, 348

Vicari, Nino: 169

Vygotskij, Lev: 28

Ward, Colin: 32, 33, 40, 41

Wenders, Wim: 37, 378

Whyte, William H.: 30

Wilkinson, Ellen: 212

Woods, Shadrach: 77

Woolley, Helen: 34

Zay, Jean: 74

Zerner, Charles: 215, 218

Zetti, Iacopo: 208, 262

Zoebeli, Margherita: 345, 347, 348

Zola, Émile: 189

Ringraziamenti

Questo lavoro è il frutto di un percorso di ricerca accompagnato dalla preziosa guida della prof.ssa Maria Rita Gisotti, che ringrazio per la disponibilità e il sostegno. Un ringraziamento al prof. Iacopo Zetti, per i numerosi spunti, alla prof.ssa Camilla Perrone, per le osservazioni condivise e al prof. Raffaele Paloscia per l'apprezzamento dimostrato nei confronti di questo lavoro.

Desidero ringraziare i ricercatori dello spin-off MHC Progetto Territorio, Anna Lisa Pecoriello, Andrea Giraldi e Alessandra Cao, per l'accoglienza ricevuta nel prendere parte al progetto Scuole Aperte in rete.

Grazie al prof. Felipe Link, al team della FEC e ai colleghi della PUC per il supporto e la collaborazione durante la mia permanenza in Cile.

Ringrazio il preside Ludovico Arte, le docenti Laura Ciuccetti e Simona Bianchi e la classe 3H (a.a. 2022-23) dell'ITT Marco Polo; il preside Alessandro Bussotti, la docente Rosangela Finamore e la classe 4G (a.a. 2022-23) del Liceo Castelnuovo per aver creduto nel progetto FIABA e contribuito a renderne possibile la realizzazione.

Un grazie sincero anche ai numerosi intervistati per la generosità con cui hanno condiviso esperienze e riflessioni. Ringrazio inoltre tutti i soggetti, enti, fondazioni e archivi che hanno concesso l'utilizzo delle immagini, contribuendo ad arricchire queste pagine.

Grazie a Fabrizio, compagno di vita, per l'amore di questi anni. Grazie alla mia famiglia per il supporto e la presenza.

Un ringraziamento a Jacopo, per gli assidui confronti, e ai miei compagni di dottorato, Gloria e Lorenzo, per i consigli e l'affetto.

A tutti coloro che, in modi diversi, hanno condiviso con me pezzi di strada, idee, dubbi e entusiasmi, va il mio grazie. Queste pagine raccontano un cammino che spero possa continuare a intrecciarsi con nuovi sguardi, territori e possibilità. Grazie a chi vorrà continuare a camminare con me.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, © 2026 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

PREMIO TESI DI DOTTORATO CITTÀ DI FIRENZE

TITOLI PUBBLICATI

ANNO 2023-2024

Catani Andrea, *L'indipendenza e l'*accountability *democratica delle banche centrali. Profili comparatistici*
Cinnella Della Porta Silvia, *Traduttori e mercanti. La scoperta inglese del Nuovo Mondo*
Ciravegna Gabriele, *On the Two fold Role of Logic Constraints in Deep Learning*
Colucci Clementina, *Tra ottimizzazione della funzione comando e prospettive di un suo superamento. I nuovi scenari della normatività penale*
Di Gesto Cristian, *Influenze socioculturali, immagine corporea e chirurgia estetica*
Santanni Fabio, *Molecular approaches for quantum technologies. Optimization of electron spin-based quantum bits and quantum logic gates*

ANNO 2025

Arianna Amatruda, *La Dea Diana di Heine. Sopravvivenza e rinascenza del mito nella Parigi del XIX secolo*
Andrea Apollonio, *Politiche della memoria e narrazioni sulla storia nel Parlamento europeo*
Gianluca Damiani, *Looking for a Science of Politics. William H. Riker and the adoption of Game Theory in Political Science*
Sofia Imperatore, *Adaptive spline approximation: data-driven parameterization and CAD model (re-) construction*
Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*
Liliana Napolitano, *A multidisciplinary approach for the early diagnosis of Alzheimer's disease and potential therapeutic applications*

Premio Tesi di Dottorato
Città di Firenze 2025

Nel quadro delle trasformazioni urbane contemporanee, la relazione scuola-città si configura come un campo di sperimentazione privilegiato per ripensare il progetto dello spazio pubblico. Esplorare il potenziale di una reciproca permeabilità tra scuola e città consente di immaginare un sistema integrato, dinamico e generativo di nuovi spazi pubblici, che nasce dalla progressiva dissoluzione dei confini di questi due ambiti. Le scuole diventano così epicentri di iniziative trasformative, materiali e immateriali, contribuendo a configurare la città come contesto pedagogico, in cui l'interazione tra luoghi e comunità alimenta la crescita collettiva, rafforza la coesione sociale e orienta uno sviluppo sostenibile. Dalla scuola si può uscire, investendo sulla dimensione educativa e relazionale data da una rete di connessioni, flussi e spazi dello stare, interagendo e intrecciandosi con il tessuto urbano e sociale, per una città sempre più capace di fare scuola e una scuola sempre più capace di fare città.

BENEDETTA MASIANI è ricercatrice presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Firenze. La sua attività scientifica indaga il rapporto tra urbanistica e pedagogia, esplorando il ruolo della scuola nei progetti di rigenerazione urbana e quello del gioco nei processi di apprendimento informale, con particolare attenzione alla partecipazione di bambine, bambini e adolescenti nelle trasformazioni della città.

ISSN 3103-3881 (print)
ISSN 3103-3989 (online)
ISBN 979-12-215-0928-1 (Print)
ISBN 979-12-215-0929-8 (PDF)
ISBN 979-12-215-0930-4 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0929-8
www.fupress.com