

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](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](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'ambiente¹ (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 entity⁴ (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 (Coombes, 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 cittadini⁵ (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-Celorio, 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 invece 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 2020-2021⁶ 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 Sostenibile⁷ e in particolare l’Obiettivo 4⁸ “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 istituita 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 pletera 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 al., 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 criticità¹⁰.

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 autonomia¹¹ 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 Scuole¹² (Mangione et al., 2021a).

Come già sottolineato dagli studi pionieristici degli anni '90 di Frabboni, Pinto Minerva e Trebisacce le scuole situate nei territori geograficamente isolati ricoprono una funzione 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 educativi¹³ nato su iniziativa di Indire¹⁴ e Labsus¹⁵, al 2021 si contano oltre 100 Patti sottoscritti all'interno del Movimento delle Piccole Scuole¹⁶ 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 morfologiche¹⁷. 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, presidi socio-culturali dell'intero territorio e dell'intera comunità che vi vive (Manifesto delle Piccole Scuole - INDIRE¹⁸).

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 legame 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 selezionati 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 Comune¹⁹

Nascita ed evoluzione²⁰

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 culturale. 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 et 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 finanziamento²³ per la ristrutturazione dell'intera tenuta. A valle di un acceso processo di contrattazione non esente da periodi di tensione tra istituzioni e comunità, viene redatto un progetto condiviso Mondeggi 2026²⁴ 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 popolare²⁵ (Centro Storico Lebowski, 2010).

Nascita e evoluzione²⁶

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, sono 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 evoluzione²⁷

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 IcchèCiVaCiVole.

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 visione²⁸

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'*outdoor 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 bambina²⁹, "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 presenza³¹.

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 Rete³², 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 Territorio³³ 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 Firenze³⁴. 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, Firenze), 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: Condotta 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: Condotta 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: Condotta 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 pistoiense. 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 Rose³⁶, 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 *IchéCiVahCiVole* 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 governance 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 impreveduta. *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 sballato. 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.