

3

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

Al momento in cui si considera la scuola un edificio a sé stante che deve salvaguardarsi ed isolarsi dall'ambiente per non essere disturbata o danneggiata, significa che vita e scuola non sono in rapporto diretto e conseguente fra loro e che la città, o l'agglomerato urbano, non è un organismo i cui organi collaborano armoniosamente ad un fine di bene (Michelucci, 1954, p.7).

Le sfide della città contemporanea, sempre più orientata verso un modello di città della transizione, richiedono una profonda riconsiderazione dei luoghi e delle istituzioni che la compongono. In questo contesto, la transizione ecologica e sociale non si limita a una riconversione tecnologica o ambientale, ma implica un ripensamento radicale del modo di vivere e abitare la città. Tra gli attori centrali di questa trasformazione, le scuole emergono come elementi chiave per attivare e promuovere processi di rigenerazione urbana oltre che per contribuire alla costruzione di una cittadinanza consapevole e partecipativa, rinnovando la propria storica centralità nei modelli urbanistici consolidati. Il percorso verso una città di prossimità passa anche attraverso una nuova concezione

Benedetta Masiani, University of Florence, Italy, benedetta.masiani@unifi.it, 0000-0002-3551-017X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Benedetta Masiani, *Ripensare la scuola per rigenerare la città: abitare la transizione socio-ecologica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.07, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 133-185, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

degli spazi educativi: la scuola diventa parte attiva del quartiere, favorendo una mobilità più sostenibile e integrandosi in reti comunitarie che rafforzano la coesione sociale. Parallelamente, l'integrazione della scuola nei contesti urbani più vulnerabili può diventare una leva per contrastare la segregazione spaziale e promuovere il miglioramento della qualità della vita. La scuola si configura come un *Civic Center* che unisce il quartiere e diventa punto di riferimento per attività culturali, ricreative e sociali, promuovendo nuove forme di appartenenza.

In questo quadro, la scuola emerge come luogo in cui sperimentare una pedagogia radicata nel territorio, in grado di facilitare percorsi di educazione diffusa e coltivare il senso di responsabilità verso il bene comune. Nell'intrecciare istruzione e rigenerazione urbana, la scuola rappresenta un'opportunità per costruire una città, vero e proprio ecosistema sociale e ambientale, orientato alla sostenibilità e alla partecipazione collettiva.

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

A partire dall'urbanistica moderna, la scuola costituisce un elemento fondamentale nell'organizzazione funzionale della città, contribuendo significativamente a definirne la struttura e assumendo una centralità fisica e simbolica come nucleo collettivo delle sue varie parti (Gisotti & Masiani, 2023).

Già nel piano di ampliamento di Barcellona del 1860, ideato da Ildefonso Cerdà, ogni quartiere, composto da 25 isolati¹, doveva includere una scuola (oltre a una chiesa), ma è soprattutto in ambito anglosassone e statunitense che sono state elaborate le teorie fondamentali sulla distribuzione di attrezzature e servizi collettivi, tra cui gli edifici scolastici. Si tratta di esempi in gran parte ben noti, come la *garden city* di Ebenezer Howard del 1898, che vede la scuola collocata al centro della Grand Avenue che raccorda i diversi rioni urbani (*wards*). Il presupposto di questa scelta è che servizi essenziali e di uso quotidiano come le scuole debbano essere il più facilmente possibile raggiungibili dalla popolazione (Howard, 2017) (fig. 01).

1 Altre attrezzature quantificate saranno una caserma ogni 4 quartieri che definiscono un distretto da 100 isolati di 30.000 abitanti con un raggio di influenza 600 metri. Un mercato serve 4 distretti (400 isolati) ovvero un settore con 120.000 abitanti e un raggio di influenza di 1,2 km, con 2 parchi, 1 ospedale, edifici amministrativi, attività economiche-produttive.

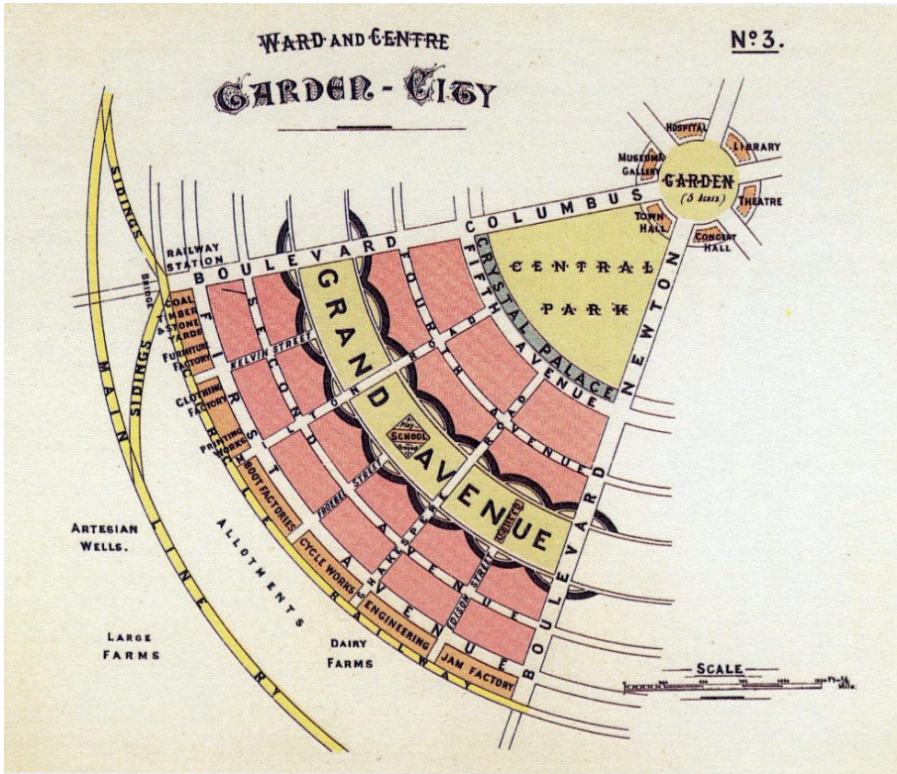
Seguendo l'evoluzione cronologica delle sperimentazioni sulle cosiddette 'unità di vicinato', un posto di rilievo è occupato da Clarence Perry che, tra il 1914 e il 1929, attribuisce al quartiere un ruolo di organizzazione non solo funzionale della città, ma anche politica e sociale. La teoria di Perry non rappresentava un caso isolato ma è stata maturata in un ambiente come quello statunitense ricco di sperimentazioni analoghe (Mumford, 1954). Nelle note e controverse² 'unità di quartiere' da lui teorizzate, le scuole assumono una posizione di indubbia centralità, come Perry spiega nella relazione tenuta nel 1914 alla *National Conference of Charities and Correction*, intitolata *The school as a factor in neighborhood development*: la scuola, luogo di per sé a forte connotazione pubblica, può diventare un autentico *community center* aprendo i propri spazi a una pluralità di attività, di utilità sociale e culturale, che vedono coinvolti non solo gli alunni ma tutti gli abitanti del quartiere in un arco di tempo più esteso rispetto a quello del suo funzionamento ordinario (Perry, 1914). Perry ripercorre e illustra esperienze in corso a Chicago, New York, Detroit e in altre città statunitensi, concludendo con un forte richiamo alla responsabilità dei cittadini nel funzionamento della scuola come centro civico e mettendo in conto rischi e disfunzioni che può comportare un esperimento come questo, piuttosto radicale ma necessario per l'innalzamento della vita democratica della comunità:

Certo nei casi di autogoverno tutte le attività non si svolgono senza intoppi e con equilibrio come può avvenire in altri centri, ma possiamo comunque sempre consolarci pensando: "meglio l'autogoverno, del buon governo"³ (Perry, 1914).

Tali idee verranno spazializzate attraverso schematizzazioni grafiche e più compiutamente sistematizzate nel volume pubblicato circa 15 anni dopo, *The Neighbourhood Unit* (Perry, 1998), in cui l'autore affida il dimensionamento del quartiere ai parametri dell'utenza di una scuola elementare (fig. 02- 04).

2 Occorre sottolineare che la proposta di Perry ha incontrato molte critiche nel dibattito scientifico, prima fra tutte la predilezione per una certa omogeneità nella composizione sociale dell'unità di vicinato, motivata come un requisito necessario per instillare negli abitanti lo spirito adatto alla convivenza. Da qui la tendenza delle unità di quartiere a rafforzare la segregazione socioeconomica e razziale, limitando le interazioni tra diversi gruppi sociali e contribuendo alla frammentazione urbana.

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



01.
La scuola al centro della Grand Avenue nel progetto di Città giardino di George Howard, 1898.
Fonte: Wikimedia Commons. Dominio Pubblico

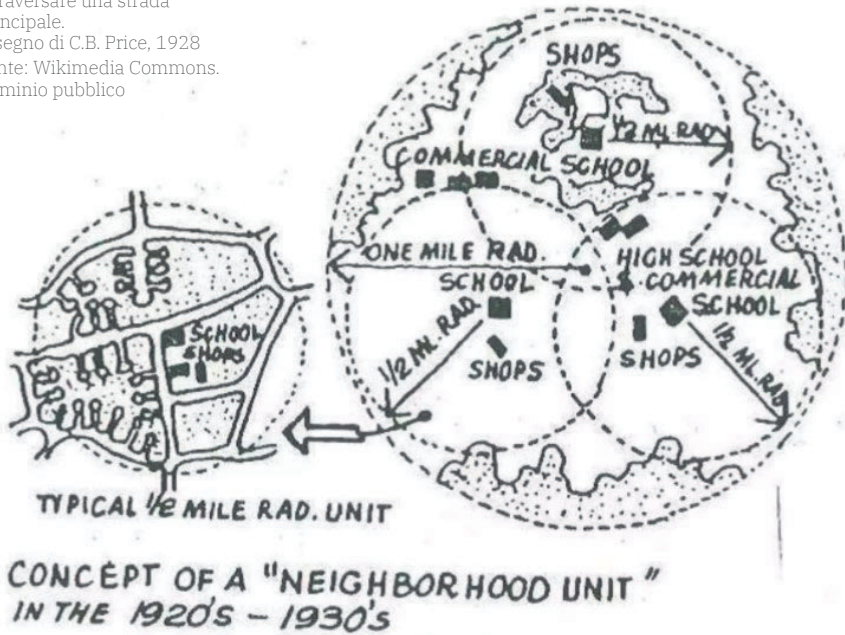
02.
Schema illustrativo dell'Unità di Vicinato come proposta nel Piano Regionale di New York di Clarence Perry, 1929.
Fonte: C. Perry, Regional Plan of New York and Its Environs, 1929.
Dominio pubblico.

03.

Diagramma storico basato sul modello di Clarence Perry, anni 1920-1930.
Fonte: Wikimedia Commons.
Dominio pubblico.

04.

Un'unità di quartiere. Piano per un'area di 160 acri, con abitazioni per 6.000 persone e 17 acri di playground e parchi. I residenti possono raggiungere scuole, aree gioco e negozi senza attraversare una strada principale.
Disegno di C.B. Price, 1928
Fonte: Wikimedia Commons.
Dominio pubblico



Tra gli anni '30 e '40 del Novecento, Patrick Abercrombie e John Henry Forshaw sviluppano ulteriormente l'idea dell'unità di vicinato come base per l'organizzazione spaziale e sociale della città, riferendosi ad aggregazioni comunitarie dette *community groupings*. Anche in questo caso è la dimensione dell'utenza di una scuola elementare a definire *the simplest unit* dell'unità di vicinato mentre “*several of these might make up a neighborhood unit which would support a Community centre and a Secondary School*” (Abercrombie, 1933, p.150). Considerazioni analoghe guidano il dimensionamento delle unità di vicinato nel piano della Greater London (Abercrombie, 1954) e le realizzazioni delle *new towns* e *garden suburbs* in ambito anglosassone prima e dopo il secondo conflitto mondiale (Stein, 1957; Osborn & Whittick, 1977).

Grossomodo negli stessi anni l'urbanista e architetto tedesco Rudolf Schwarz nel suo saggio *Das Neue Köln* (La Nuova Colonia) afferma che le scuole sarebbero dovute diventare i nuovi centri dei quartieri, sostituendo le chiese e i club sociali in questo ruolo: “La vera struttura portante di un insediamento ci appare quindi non essere né la chiesa né il club sociale, ma la scuola” (Schwarz, 1950, p. 20). Parallelamente nell'ex Unione Sovietica e in alcune repubbliche dell'ex URSS, si comincia a affermare nel dopoguerra⁴ il concetto di *micro-rayon* o microdistretto, definito come ‘elemento strutturale primario’ della pianificazione. Si tratta di isolati residenziali corredati al loro interno dalla presenza di un asilo nido collocato in posizione nevralgica (Ernsten et al., 2009).

Anche in ambito italiano vengono condotte riflessioni e applicazioni progettuali sulla scomposizione della città in sotto-articolazioni organiche, che dovrebbero corrispondere anche a organizzazioni sociali più coese, esenti da quei disfunzionamenti prodotti dell'approccio funzionalista concretizzato nella Carta di Atene in occasione del IV CIAM (Congresso internazionale di architettura moderna) del 1933⁵. Tra le prime, le *nuove unità organiche* concepite da Giovanni Astengo per il piano urbanistico del comprensorio agrario di Torino del 1947 (Dolcetta, 2015). Realizzazioni più compiute di questo approccio, in cui servizi essenziali come le scuole svolgono un ruolo di perno della pianificazione della città e del

4 In particolare, a partire dagli anni '50 si assiste a una forte implementazione dei micro-rayon in ragione di una maggiore richiesta di alloggi e dell'affermarsi dell'industria del prefabbricato che ne facilita la rapidità di realizzazione.

5 Una risposta critica a questa visione che enfatizza la separazione delle funzioni urbane è sviluppata dal Team X, che propone un'urbanistica più orientata alla comunità e ai bisogni sociali.

progetto urbano, sono rappresentate dai quartieri INA Casa, concepiti – come scriveva Ludovico Quaroni nel 1967 – come elementi per la composizione della “città fisica” e della “città sociale.” La creazione di tali quartieri non poteva avvenire:

[...] casa dopo casa ma, a partire dall'aggregazione di alcune abitazioni attorno all'asilo d'infanzia, dando forma al nucleo di base, poi dall'articolazione di tre-cinque nuclei attorno alla scuola elementare creando un organismo di secondo ordine, e così via via componendo elementi di ordine superiore, fino a completare la città organica (Di Biagi, 2003, p.517).

In questo momento storico, gli edifici scolastici influenzano direttamente l'istituzione degli standard urbanistici, diventando una parte fondamentale dello sviluppo edilizio del territorio italiano (Rotondo & Savoldi, 2021). La scuola si configura quindi non solo come struttura educativa ma come un elemento essenziale di *welfare materiale*, ovvero un'infrastruttura capace di rispondere a bisogni collettivi primari, tra cui l'educazione, il supporto alla socializzazione e l'accesso a spazi sicuri e inclusivi per la comunità (Pasqui, 2017).

Parallelamente all'evoluzione e diffusione di questi modelli urbanistici, si comincia a riflettere e mettere in luce le criticità emergenti, legate in primis al rischio di segregazione e ghettizzazione, ed una progressiva riduzione, anziché aumento, sia dei servizi che della qualità e vivibilità degli spazi comuni (Alberti & Radicchi, 2022). Questo porta a una maggiore attenzione al tema dell'inclusione e dell'integrazione sociale (Jacobs, 2009), questione sviluppata negli anni '60 e '70 da importanti studiosi come Kevin Lynch, Christopher Alexander e Jan Gehl, i quali hanno focalizzato l'attenzione sulla qualità e vivibilità dello spazio pubblico.

Negli anni '80 e '90, il discorso urbanistico si arricchisce ulteriormente con l'emergere di nuove preoccupazioni legate ai temi della sostenibilità ambientale, e in particolare si affronta la questione della limitazione dello spazio dedicato alle automobili in favore di una densificazione di servizi accessibili a piedi.

Il movimento del *New Urbanism*, nato negli Stati Uniti negli anni '90 per contrastare la narrativa del *sub-urban*, promuove uno sviluppo della città basato su una maggiore densità, sul potenziamento degli spazi pedonali e sulla presenza di un insieme equilibrato di servizi essenziali e attività secondo il metodo operativo del *T.N.D. Traditional Neighbourhood Develop-*



05.

Strada in stile New Urbanism a Seaside, Florida, 2010.

Fonte: Michael E. Arth, Wikimedia Commons.

CC BY-SA 4.0.

*ment*⁶ (Kartz, 1993). Si sostiene infatti la necessità di partire dall'antica *main street* come elemento cardine intorno al quale orientare lo sviluppo della città secondo il principio di una maggiore accessibilità e coesione. Tra i principali esponenti di questo movimento vi sono Andrés Duany e Elizabeth Plater-Zyberk⁷ noti per il progetto emblematico di *Seaside*, in Florida⁸ (fig.05). Dal 1993 ogni anno si tiene il *Congress for New Urbanism*, alla cui prima edizione si fa coincidere la nascita del movimento, per dibattere su temi attuali come la pedonalizzazione, la pianificazione e gestione degli spazi pubblici e il rafforzamento della partecipazione comunitaria. È opportuno notare, tuttavia, che gli interventi di New Urbanism, finalizzati alla costruzione di quartieri progettati secondo criteri di sostenibilità ambientale, mixité funzionale e place-making, hanno

6 In contrapposizione al C.S.D. Conventional Suburban Development che promuove la separazione funzionale secondo le logiche proprie dello zoning.

7 Peter Calthorpe, Andrés Duany, Elizabeth Moule, Elizabeth Plater-Zyberk, Stefanos Polyzoides e Dan Solomon, architetti, urbanisti e sociologi americani, sono riconosciuti come i fondatori del movimento.

8 La cittadina costiera si estende su 32 ettari, stimati come la superficie ottimale per garantire un'elevata qualità spaziale e un'efficace mobilità pedonale. Include vari servizi oltre alle unità residenziali, tra cui un centro civico, una cappella e la scuola.

spesso prodotto effetti di gentrificazione insostenibili sotto il profilo sociale (Alberti & Radicchi, 2022). Negli stessi anni Peter Calthorpe, nel suo libro *The Next American Metropolis: Ecology, Community, and the American Dream*, introduce il TOD *Transit-Oriented Development*, un approccio che promuove la creazione di comunità sviluppate intorno ai nodi di trasporto pubblico, riducendo la dipendenza dalle automobili e migliorando l'accessibilità dei servizi essenziali, tra cui le scuole (Calthorpe, 1993).

Il contributo di Calthorpe, come vedremo a seguire, verrà successivamente ripreso e implementato fino a costituire la base per i modelli di sviluppo urbano al centro delle proposte contemporanee.

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

Nel dibattito sulle politiche urbane degli ultimi decenni si afferma l'idea di una città di prossimità che recupera dalla città tradizionale il modello del quartiere-villaggio caratterizzato dalla presenza di tutti gli elementi necessari alla vita quotidiana raggiungibili in pochi minuti a piedi dalla propria abitazione. La prossimità a cui si aspira non è solo funzionale ma anche relazionale, una città in cui le persone abbiano l'opportunità di incontrarsi, prendersi cura dell'ambiente, collaborare per il bene comune (Manzini, 2021; Mecca, 2023).

Alcune delle implicazioni di questa proposta sono facilmente intuibili così come i benefici che può generare: la riduzione della mobilità veicolare in favore di quella sostenibile contribuisce a creare spazi più sicuri e salubri; la valorizzazione di spazi verdi e aree pubbliche integrati nei tessuti urbani favorisce il benessere e la socializzazione; la promozione della vita comunitaria può dare luogo a iniziative di cura dello spazio pubblico e a forme di cittadinanza attiva per la rigenerazione culturale e sociale del quartiere; il sostegno al commercio locale e alle piccole imprese facilita la creazione di un tessuto economico diversificato e resiliente (Nieuwenhuijsen, 2021; Marchigiani & Bonfantini, 2022). Questi sono alcuni degli aspetti racchiusi nel concetto di città di prossimità, che trova le sue declinazioni in varie forme di sviluppo urbano, tra queste tracciamo un breve quadro delle due esperienze europee più significative degli ultimi anni, la *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e le *Superillas* di Barcellona, delle quali si propone una lettura che evidenzia da un lato il ruolo della scuola, dall'altro quello del gioco come pratica educativa.

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

La declinazione più nota della città di prossimità, che riprende e sviluppa il contributo di Calthrope, è la *15-Minutes City* o *complete neighborhood*, definita nel 2016 da Carlos Moreno dell'Università Pantheon Sorbonne di Parigi, in seguito alla conferenza sui cambiamenti climatici tenutasi a Parigi l'anno precedente, come possibile modello di città capace di fronteggiare la lotta alle emissioni di gas serra (Moreno et al., 2021). Nel 2020 la teoria della città dei 15 minuti di Moreno è stata al centro della campagna per la rielezione a sindaco di Parigi di Anne Hidalgo puntando sulla riduzione dell'inquinamento e sul miglioramento della qualità della vita dei parigini.

La sua popolarità si afferma in un contesto segnato dalla pandemia, identificata come strategia per la ripresa post-Covid "*whereby all city residents are able to meet most of their needs within a short walk or bicycle ride from their homes*" (C40, 2021) e inserita nell'*Agenda for a green and just recovery* delle città aderenti alla rete C40 - *Cities Climate Leadership Group*, che costituisce il summit dei sindaci delle metropoli, tenutosi a Buenos Aires nel 2022 (Allam et al., 2022). La proposta di Moreno si colloca in continuità con quella del 20-minute-neighborhood adottato da città come Portland, Melbourne e Scotland (Chau et al., 2022), e propone un modello di pianificazione urbana che punta a organizzare la città in quartieri autosufficienti, ciascuno capace di offrire ai residenti tutti i servizi essenziali entro un raggio di 15 minuti a piedi o in bicicletta.

L'obiettivo principale è quello di migliorare la qualità della vita e ridurre le emissioni di CO₂, incentivando la mobilità sostenibile e l'accesso equo a servizi e infrastrutture, il tutto nel quadro delle politiche per la lotta al cambiamento climatico. In questo modello, i quartieri non sono isolati, ma interconnessi da un sistema di trasporto pubblico efficiente e da percorsi ciclopedonali che facilitano la mobilità tra le diverse aree della città, rafforzando l'idea di una città "a misura d'uomo" e fondata sulla prossimità. Ogni quartiere della *città dei 15 minuti* è progettato per essere una "unità completa" che include abitazioni, servizi collettivi, spazi di lavoro, negozi, aree verdi, luoghi di svago.

La scuola in questo modello, considerata capitale *du quartier*, assume un ruolo centrale; gli edifici scolastici di vario ordine e grado rappresentano infatti un tessuto capillare di spazi e strutture che possono diventare una

grande risorsa socio-ecologica. Gli interventi a breve e medio termine prevedono in particolare la pedonalizzazione e riqualificazione dei tratti stradali davanti agli edifici scolastici (*rues aux écoles*) e l'apertura dei cortili al di fuori dell'orario delle lezioni.

Queste misure da un lato hanno un impatto immediato sulla sicurezza e la vivibilità delle aree circostanti le scuole che divengono luoghi sicuri per l'interazione, la socialità e il gioco libero; dall'altro consentono di ottimizzare l'uso delle infrastrutture esistenti, offrendo al quartiere spazi accessibili e luoghi di ritrovo per eventi culturali, ricreativi, sportivi. Le trasformazioni descritte, integrandosi perfettamente nel modello della città di prossimità, non solo migliorano la qualità della vita urbana, ma rafforzano anche il ruolo della scuola alla quale si guarda non solo come luogo di apprendimento, ma anche come epicentro di sviluppo sostenibile, sociale e comunitario.

3.2.2 Le Superilles a Barcellona e il Pla de joc

Il secondo caso emblematico riguarda le “Superilles” di Barcellona, strategia sviluppata per migliorare la qualità della vita urbana riducendo l'inquinamento e favorendo la mobilità sostenibile. Il concetto di *Superilla*, si basa su un'idea introdotta più di 30 anni fa da Salvador Rueda, fondatore e direttore della Fundació Ecologia Urbana y Territorial (FEUT) di Barcellona, che ha visto un'accelerazione negli ultimi anni con l'amministrazione della sindaca Ada Colau (mandato 2015-2023). La proposta sfrutta l'impianto urbano a scacchiera del Piano Cerdà e consiste nel considerare vari isolati come un unico elemento aggregato per formare un “superblocco”; in queste aree, il traffico veicolare viene deviato verso il perimetro esterno, mentre le strade interne sono destinate principalmente a pedoni e ciclisti, con limitazioni al traffico motorizzato a 20 km/h (Rueda, 1993; Mueller et al., 2020). L'iniziativa è stata sperimentata inizialmente nei quartieri di Poblenou, Sant Antoni e Horta tra il 2016 e il 2018, combinando misure di moderazione del traffico con interventi di urbanistica tattica. Il programma è stato poi esteso ai quartieri di Le Corts (2019), Gracia (2023) e Eixample (2020); quest'ultimo è considerato uno degli interventi più significativi in ragione della sua alta densità di popolazione e traffico ed ha portato alla creazione di 21 strade verdi e 21 nuove piazze, con un totale di 33,4 ettari di aree pedonali e 6,6 ettari di verde urbano (Manzini; 2019). Si tratta di una strategia che da un lato agisce sul disegno della mobilità, dall'altro si pone come una forma

si riconquista da parte dei cittadini, adulti e bambini, dello spazio pubblico. L'interno di questi blocchi urbani diventa un ambiente protetto e sicuro, dotato di attrezzature sportive e decorato con interventi di *asphalt art* per favorire il gioco libero e riportare i ragazzi e i bambini per strada.

In questo contesto si colloca il *Pla del Joc* (Piano del gioco) a *l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030*, pubblicato nel 2019 dall'*Ajuntament de Barcel·lona*, in attuazione di un documento programmatico pubblicato l'anno precedente (Ajuntament de Barcelona, 2018), come parte integrante della strategia di ristrutturazione urbanistica della città e si ispira al *Play Plan* pionieristico della città di Dublino⁹ del 2012. L'obiettivo è quello di “trasformare una città con aree di gioco in una città giocabile” (Ajuntament de Barcelona, 2019, pp.62) migliorando e diversificando le opportunità di gioco e di attività fisica nello spazio pubblico con ricadute positive sia per lo sviluppo dell'infanzia che per la salute e la vita comunitaria in generale.

Il piano è stato redatto in collaborazione con l'*Instituto Infancia i Adolescència*, un organismo nato dell'*Institut Metropol*, ente pubblico costituito dalla collaborazione tra l'amministrazione comunale e le principali università catalane e la Camera di Commercio, con l'obiettivo di promuovere il miglioramento urbano attraverso politiche innovative. La pianificazione si dota di questo ulteriore strumento facendo seguito ad un percorso di riqualificazione delle infrastrutture ludiche della città avviato già nel triennio 2015-2017, nel quale il Comune aveva investito oltre 8 mln di euro per la ristrutturazione e implementazione degli spazi di gioco. Il nuovo Piano mira non solo a sistematizzare e ampliare tali investimenti, ma anche a intervenire su una revisione della normativa in modo da favorire la creazione di nuovi *espais lúdics* (spazi ludici) multifunzionali da realizzare in piazze, parchi e spiagge della città¹⁰. Il Piano è il frutto di un processo partecipativo e interdisciplinare che ha coinvolto oltre 400 tra professionisti, enti, cittadini, bambini e adulti e si articola in 63 azioni integrate e trasversali, che combinano azioni sociali con interventi urbanistici su tre scale: *la città giocabile*, che mira a rendere tutta la città accessibile al gioco, *gli spazi ludici*, aree multifunzionali all'interno di piazze e parchi, e *i playground*, spazi attrezzati e specifici per il gioco.

9 Reperibile all'indirizzo https://www.dublincity.ie/sites/default/files/media/file-uploads/2018-09/Dublin_City_Play_Plan_2012-2017.pdf (ultima consultazione 1 ottobre 2024)

10 Per una visione completa del Piano e delle sue connessioni con altre politiche urbane, si veda anche il sito web dedicato “Barcelona Ciutat Jugable” <https://www.barcelona.cat/pla-superilla-barcelona/ca/ciutat-jugable> (consultato 20.06.2024)

Tale approccio non solo migliora e diversifica le opportunità ludiche e l'attività fisica nello spazio pubblico ma rafforza anche il tessuto sociale e comunitario, migliorando la qualità della vita urbana nel suo complesso e per tutte le fasce d'età. Tra i 10 progetti cardine che ne costituiscono il cuore attuativo da realizzare entro il 2030 si propone:

- la pedonalizzazione di una strada principale in ogni distretto durante il weekend, come una misura strategica per restituire le strade ai cittadini liberandole dal traffico e favorendo la socialità e l'attività fisica all'aperto;
- la trasformazione dei cortili scolastici in spazi di gioco aperti al quartiere, con l'obiettivo di superare l'idea tradizionale di cortile come spazio chiuso, utilizzato solo durante le ore di lezione, per promuovere invece la sua apertura alla comunità, favorendo il gioco e l'attività fisica, ma anche il legame tra scuola e territorio, e rendendo gli istituti scolastici un punto di riferimento per il quartiere; tale misura si integra con il *Plan de patios coeducativos, verdes y comunitarios* che trova applicazione nel programma *Transformamos los patios*¹¹;
- la rimozione dei cartelli che vietano ai bambini di giocare nelle strade, ancora molto comuni in molte città europee (Lester & Russel, 2008); questa misura costituisce un'azione simbolica e significativa che, al di là degli effetti pratici, intende promuovere un cambiamento culturale e lanciare un forte messaggio a favore della possibilità di usare lo spazio urbano per il gioco spontaneo;
- la definizione di una superficie minima di 50 mq per le aree ludiche, una misura tecnica che garantisce un uso efficace e sicuro dello spazio pubblico per le attività di gioco; questa specifica dimensionale aiuta a garantire che ogni quartiere disponga di aree sufficientemente ampie per soddisfare le necessità ludiche dei più piccoli, senza compromettere la sicurezza o la qualità dell'esperienza di gioco;
- la dotazione di punti d'acqua potabile e di bagni pubblici in almeno il 40% delle aree gioco della città¹²; questa iniziativa riconosce l'accesso a servizi di base è infatti un fattore determinante per la fruibilità degli

11 Il programma *Transformamos los patio* s'intende incentivare la naturalizzazione dei cortili scolastici attraverso l'introduzione di elementi naturali, orti e giochi che stimolino un apprendimento basato sull'esperienza diretta e sull'interazione sociale (<https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/transformamos-los-patios>).

12 La quota attuale è del 18%.

spazi pubblici, e ha l'obiettivo di incoraggiare una frequentazione più continuativa e prolungata degli spazi all'aperto.

Il *Pla del Joc* rappresenta, dunque, una visione di lungo termine che non mira semplicemente a migliorare le infrastrutture urbane, ma a ripensare la città come un luogo dove il gioco, la socialità e la sostenibilità si incontrano, contribuendo a costruire una Barcellona più equa, sostenibile e a misura di bambino. La creazione di spazi ludici accessibili, sicuri e ben attrezzati non solo incentiva lo sviluppo fisico e sociale dei più piccoli, ma stimola anche la partecipazione e l'interazione tra i cittadini, rafforzando il senso di comunità.

L'approccio di Barcellona alla città di prossimità, con la strategia delle *Superillas* e la redazione del *Pla de Joc*, enfatizza la sostenibilità e la vivibilità urbana, trasformando le infrastrutture esistenti per promuovere l'interazione sociale, il gioco libero e la mobilità sostenibile. Il modello della città di prossimità è visto non solo come una soluzione urbana, ma anche come un nuovo modello di welfare che, dotandosi di strumento specifici e sfruttando le risorse spaziali disponibili, riesce a rispondere in modo integrato alle esigenze sociali, ambientali e funzionali della città contemporanea.

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

La città di prossimità, che valorizza la vicinanza funzionale e relazionale, con le sue declinazioni nella *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e nelle *Superillas* di Barcellona, rappresenta un modello di sviluppo urbano che prova a rispondere alle sfide contemporanee di sostenibilità, inclusione e benessere collettivo rilanciate nel dibattito sulla città post-Covid, in cui la scuola e il diritto dei bambini alla città rappresentano elementi di particolare rilievo. Pur riconoscendone il valore sperimentale e trasformativo è necessario interrogarsi sugli aspetti critici di questi modelli che riguardano principalmente il tema della fattibilità e replicabilità, e della giustizia sociale.

Adeguare le infrastrutture esistenti per mettere in atto la città di prossimità richiede ingenti investimenti e una complessa riorganizzazione urbanistica, che in contesti densamente popolati, può risultare molto complesso. La transizione verso forme di mobilità sostenibile e la conseguente riduzione del traffico veicolare è strettamente connessa alla presenza di un sistema di trasporto pubblico efficiente e capillare, non

sempre disponibile, e la cui implementazione richiede in primis una precisa volontà politica, espressione di un cambio culturale allineato con i principi della transizione ecologica. Il successo del modello della città di prossimità dipende infatti da un progressivo cambiamento nelle abitudini consolidate di vivere e fruire la città rendendo essenziali azioni di coinvolgimento e partecipazione cittadina.

Inoltre, la valorizzazione dei quartieri in chiave sostenibile, potrebbe incentivare fenomeni di gentrificazione ambientale (Checker, 2011) e ecologica (Pearsall & Anguelovski, 2016), determinando un incremento dei prezzi immobiliari e l'espulsione delle fasce di popolazione a basso reddito, con un conseguente aumento delle disuguaglianze socioeconomiche e territoriali esistenti (Coppola et al., 2021) e una perdita del tessuto comunitario, radicato e identitario.

Se la città di prossimità sia o meno il modello più adatto a rispondere alle esigenze della contemporaneità rimane dunque una questione aperta, che merita però un approfondimento rispetto a come possa integrarsi con le politiche europee per una transizione ecologica e sociale. Certamente l'importanza che questi modelli conferiscono alla scala locale rappresenta un aspetto cruciale, nella convinzione che una transizione sistematica e duratura debba essere radicata in politiche, progetti e trasformazioni alla scala più vicina ai cittadini (Abdullah, 2021a).

Il dibattito, sia scientifico che nelle istituzioni europee, infatti, mette in luce la necessità di adottare un approccio basato sul luogo (Barca, 2009) come pilastro fondamentale per una transizione più efficace e giusta in risposta ai modelli ciechi allo spazio e neutri rispetto al luogo, che sono stati criticati per la loro standardizzazione e incapacità di tenere conto delle specificità territoriali (Bentley & Pugalis, 2014).

In questa prospettiva, la scala "locale" è diventata sempre più importante ed è considerata indispensabile per ottenere risultati rapidi e risorse finanziarie adeguate. Pertanto, città e aree metropolitane, come Parigi e Barcellona, sono ora indiscutibilmente i principali motori della transizione verde (Alberti et al., 2019), poiché sono i luoghi in cui i problemi socioeconomici strutturali, la povertà e la segregazione sono più presenti (Abdullah, 2021b) e allo stesso tempo rappresentano i contesti più vulnerabili agli impatti del cambiamento climatico (De Coninck et al., 2018).

3.3 Abitare la città della transizione: tra politiche globali e impatti locali¹³

La relazione tra educazione e transizione ecologica ha acquisito negli ultimi anni crescente importanza sia nel dibattito pubblico che nelle discipline riguardanti la formazione e la progettazione urbana, con un particolare focus sulla dimensione dell'abitare (Malavasi, 2019; Elia, 2021; European Commission, 2022).

Alla base di questo approccio vi è la convinzione che una transizione ecologica realmente efficace e “giusta” (Morena et al., 2020) possa essere raggiunta solo iniziando a educare consapevolmente le nuove generazioni, attraverso progetti formativi che promuovono una comprensione critica delle dinamiche ecologiche e incoraggiano comportamenti sostenibili a livello individuale e collettivo. In questo senso le scuole possono diventare luoghi di sperimentazione, co-progettazione e innovazione per la formazione di quella *next generation* alla quale si rivolgono le politiche europee per la transizione ecologica così come i vari programmi di ripresa e resilienza (PNRR).

Nel quadro articolato e multilivello delle misure internazionali per una *green transition*, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile, gli Accordi di Parigi e l'*European Green Deal* (EGD) giocano un ruolo centrale. In particolare, l'Agenda 2030, con i suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), fornisce una visione globale per affrontare le sfide ambientali, economiche e sociali, al fine di promuovere un'economia sostenibile che rispetti i limiti ecologici del pianeta (United Nations, 2015). Gli Accordi di Parigi, a loro volta, rappresentano un impegno vincolante per i Paesi firmatari in tema di limitazione del riscaldamento globale, definendo misure di mitigazione e adattamento ai cambiamenti climatici (UNFCCC, 2015).

L'*European Green Deal*, piano strategico della Commissione Europea, che ambisce a fare dell'Europa il primo continente a impatto climatico zero entro il 2050, integra questi obiettivi, promuovendo una transizione verso un'economia circolare e decarbonizzata, con ricadute significative

13 Alcune parti di questo capitolo sono state redatte a partire da una rielaborazione del paper: Gisotti, M.R., & Masiani, B. (2024). Promoting a local and just green deal. School open spaces as a strategic opportunity for the city in the ecological transition TeMA - Journal of Land Use, Mobility and Environment, SI 1(2024), 97-114. <http://dx.doi.org/10.6093/1970-9870/10298>

non solo in termini ambientali ma anche sociali e economici (European Commission, 2019). Tale cambiamento radicale, che implica una trasformazione dei sistemi di produzione, consumo e stili di vita (De Gregorio Hurtado, 2021; Wendler, 2022), ha inevitabilmente delle ricadute dirette in termini di educazione e formazione delle future generazioni, con l'obiettivo di creare società più resilienti, eque e sostenibili (European Commission, 2020a; European Environmental Agency, 2021).

Questa convinzione ha portato alla nascita di iniziative, indicazioni e programmi a livello europeo come l'*Education for Climate Coalition*¹⁴, le *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*¹⁵ e il *New European Bauhaus (NEB)*¹⁶, evidenziando proprio l'importanza di sviluppare competenze per la transizione verde con un'attenzione particolare rivolta alla formazione di bambini e ragazzi.

L'*Education for Climate Coalition*, iniziativa lanciata nel dicembre 2020, si propone di creare una comunità di apprendimento allargata in cui insegnanti, studenti, esperti e cittadini possano collaborare per sviluppare progetti educativi orientati alla transizione ecologica "to make a difference in your school, in your neighbourhood, in the very region you live and to contribute actively to the green transition our societies go through" (Gabriel, 2021). Questo network mira a connettere diverse realtà educative, scuole, università e organizzazioni, e a promuovere approcci innovativi per integrare la sostenibilità nei curricula scolastici, stimolando così una partecipazione attiva e consapevole delle nuove generazioni nel processo di trasformazione ecologica (Szkola et al, 2023).

Parallelamente, la *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*, adottata dal Consiglio d'Europa nel 2022, rappresenta un documento guida per promuovere l'educazione alla sostenibilità in tutti i contesti formativi. Essa invita gli Stati membri a integrare l'apprendimento per la transizione verde nei sistemi educativi con l'obiettivo di sviluppare competenze che permettano ai cittadini di comprendere e affrontare le sfide legate al cambiamento climatico. La raccomandazione sottolinea la necessità di un'educazione continua, che coinvolga tutte le fasce della popolazione, promuovendo valori di responsabilità ambientale e sociale (Council of the European Union, 2022).

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

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

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

Infine, il NEB lanciato nel 2021 dalla Presidenza della Commissione Europea, ha l'obiettivo di affiancare l'*European Green Deal* con un grande progetto collettivo di formazione alla transizione ecologia e digitale (European Commission, 2021a).

Questo programma, strutturato a partire da una solida attività di networking e comunicazione, mette al centro il ruolo delle comunità e coinvolge i cittadini in processi di co-progettazione basati su tre *core values*: *beautiful*, *sustainable* e *together*, che rispettivamente fanno riferimento a esperienze dall'alto valore estetico, sostenibili e inclusive. Il NEB offre una metodologia a tutti gli stakeholder, istituzionali e non, coinvolti nel processo di transizione, basata sull'adozione di tre *key principles*, ovvero: multi scalarità (dal globale al locale), partecipazione e transdisciplinarietà (New European Bauhaus, 2022). A tal fine le discipline del progetto sono state sollecitate a condividere idee, proposte, buone pratiche a basso impatto ambientale per contribuire alla formazione di una nuova cultura sociale e civica dell'abitare¹⁷.

Attraverso queste iniziative, l'Unione Europea punta a creare un contesto educativo che non solo trasmetta conoscenze tecniche per la transizione ecologica, ma promuova anche una nuova visione culturale, capace di guidare il cambiamento verso una società più giusta e sostenibile. Tuttavia, per quanto ambizioso e necessario, questo percorso verso la transizione ecologica si scontra con complessi rischi di carattere economico, sociale e territoriale. Tra questi, possono emergere fenomeni come la gentrificazione ambientale ed ecologica, che si verificano quando gli interventi di rigenerazione verde, volti a migliorare la sostenibilità e la qualità degli spazi urbani, finiscono per favorire un aumento dei prezzi immobiliari e non solo, portando a un progressivo allontanamento delle comunità più vulnerabili. Questo scenario rischia di ampliare le disuguaglianze socioeconomiche e territoriali esistenti (Velicu & Barca

17 L'Università di Firenze è partner ufficiale del programma New European Bauhaus dal luglio 2021 (<https://neb-project.unifi.it/>). Referente scientifico di Università di Firenze per il NEB è Maria Rita Gisotti. All'interno delle attività sviluppate vi è l'asse Educating Next Generation, che ha visto il suo lancio con la giornata di studi nazionale "Le case, le cose, i sogni. Verso la costruzione di una nuova cultura dell'abitare con i bambini" (<https://neb-project.unifi.it/event/6/le-case-le-cose-i-sogni-costruire-con-i-bambini-una-nuova-cultura-dellabitare>), tenutasi il 7 luglio 2021, coordinata da Maria Rita Gisotti e Benedetta Masiani, con la partecipazione di Rosa Romano. Nella cornice di Educating Next Generation si iscrive, tra le altre iniziative, il progetto di ricerca-azione "FIABA, Firenze impara ad abitare con gli adolescenti", sostenuto da Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze e coordinato da Maria Rita Gisotti (gruppo di ricerca: Rosa Romano, Benedetta Masiani, Antonia Sore).

2020; Cipler et al. 2015), creando uno squilibrio tra chi può beneficiare delle politiche verdi e chi, invece, ne viene escluso (Anguelovski et al., 2020; Coppola et al., 2021; Gould & Lewis, 2016).

Un'altra criticità riguarda il fatto che il processo trasformativo è spesso identificato con grandi progetti infrastrutturali urbani e territoriali, trascurando la manutenzione ordinaria dei tessuti urbani esistenti e intervenendo solo in modo marginale nei contesti quotidiani. In questo modo la transizione può ridursi a un obiettivo più retorico che effettivo, rischiando di essere percepita come un'operazione di facciata o di *greenwashing* nel dibattito pubblico (Delmas & Burbano, 2011).

Per questo è fondamentale riconoscere che la transizione non può essere applicata senza tenere conto delle peculiarità territoriali, ma deve essere declinata attraverso un approccio *place-based* che tenga conto delle specificità locali e delle diverse esigenze delle comunità (Barca, 2009; Bentley & Pugalis, 2014, Bock, 2016). In questo senso le città e, su scala più ridotta, i quartieri, rappresentano i luoghi chiave della transizione verde (Alberti et al., 2019). Le città, infatti, non solo sono i principali teatri delle sfide legate ai cambiamenti climatici, come l'aumento delle temperature, le inondazioni urbane e l'inquinamento atmosferico, ma sono anche i contesti in cui le problematiche socioeconomiche, come la povertà, la segregazione e le disuguaglianze, si manifestano in maniera più accentuata (Abdullah, 2021a; UN-Habitat, 2020). Questo rende l'intervento a livello locale una priorità strategica, poiché è qui che la transizione verde deve rispondere contemporaneamente sia alle urgenze ambientali che alle sfide sociali, economiche e culturali (Bulkeley, 2013).

In particolare, per implementare questo approccio *placed-based* negli interventi finalizzati alla transizione ecologica, sono stati introdotti e promossi vari programmi e iniziative europee come il Green Deal Going Local (GDGL), la Nuova Carta di Lipsia, il programma Local Green Deal (LGD). Il GDGL, lanciato dal Comitato delle Regioni (CoR) nel 2020, punta a rafforzare il ruolo delle città e delle regioni nella realizzazione degli obiettivi del Green Deal Europeo, coinvolgendo oltre 240.000 amministrazioni locali e regionali europee (LRAs).

Questo programma riconosce loro un ruolo cruciale sia per le competenze legali, che per la vicinanza ai cittadini nell'accompagnare il processo di transizione verso la neutralità climatica, ma anche per le azioni che riescono a mettere in atto in termini di misure per la mitigazione climatica, politiche di adattamento, e rispetto degli Obiettivi di Sviluppo

Sostenibile delle Nazioni Unite (SDGs) (European Committee of the Regions, 2021). Nello specifico il GDGL individua undici aree di intervento che riflettono i temi del Green Deal Europeo, e che ricoprono un ruolo fondamentale per la pianificazione urbana, poiché interessano settori strategici come i trasporti sostenibili, la transizione verso un'economia circolare e la riduzione dell'inquinamento (European Committee of the Region et al., 2022).

In questo contesto, la Nuova Carta di Lipsia (NCL), redatta nel 2020, rappresenta un altro documento chiave per la promozione di una pianificazione urbana sostenibile basata su un approccio *placed-based*. La Nuova Carta, che aggiorna la prima versione del 2007, propone un approccio multilivello, che include quartieri, autorità locali e aree funzionali (regioni e aree metropolitane) basato sull'integrazione delle politiche su scala locale. La NCL si allinea con i principi della governance urbana sostenibile, enfatizzando la centralità del bene comune, l'approccio partecipativo e integrato, e l'importanza di modelli di sviluppo endogeni, specificamente tarati sui singoli contesti territoriali (European Commission, 2020b).

Infine, il programma Local Green Deal (LGD), lanciato nel 2021 nell'ambito dell'Intelligent Cities Challenge (ICC), rappresenta un ulteriore strumento per accelerare la transizione verde delle città, integrando piani d'azione locali per l'energia sostenibile e il clima, e strategie di economia circolare e resilienza. Grazie a una cooperazione verticale e orizzontale tra autorità locali, attori privati e società civile, il LGD mira a rendere i territori non solo più sostenibili dal punto di vista ambientale, ma anche più competitivi, creando nuovi posti di lavoro nell'economia verde e migliorando la qualità della vita degli abitanti (European Commission, 2021b).

Questi programmi sottolineano la necessità di adattare la transizione ecologica alle peculiarità territoriali e di coinvolgere attivamente le comunità locali nei processi decisionali. Le autorità locali, grazie al loro ruolo centrale nell'attuazione delle politiche climatiche e sostenibili dell'UE, possono garantire che la transizione sia non solo ecologica, ma anche socialmente equa e inclusiva. È dunque di fondamentale importanza operare per una transizione ecologica che conduca a un modello di vita collettivo più democratico ed equo (Mohtat and Khirfan, 2021), e a una riqualificazione di quelle parti della città che ne rappresentano il cuore pubblico. In vista di questi obiettivi è cruciale sviluppare iniziative di rigenerazione di tessuti e spazi pubblici che possano al tempo stesso

favorire una costruzione partecipata dell'idea di transizione, rendendo il tema effettivamente aperto all'appropriazione da parte della cittadinanza e capace di penetrare nelle pratiche quotidiane (Renzoni & Savoldi, 2019a).

Alcuni dei luoghi cardine per lo sviluppo di questi processi possono essere le scuole e, in particolare, gli spazi aperti ad esse interni o prossimi (giardini, cortili, aree di pertinenza, spazi pubblici posti a breve distanza). Tali luoghi costituiscono banchi di prova di un percorso dalla duplice finalità: da un lato stimolare la costruzione di una nuova pedagogia della transizione e il rafforzamento di un'idea di appartenenza ai luoghi e di loro presa in cura; dall'altro accogliere interventi di riqualificazione per una rigenerazione incrementale del tessuto connettivo pubblico della città (Chipa el al., 2020).

Ripensare gli approcci pedagogici e al contempo gli ambienti educativi diviene così una priorità politica e culturale, con l'obiettivo di sviluppare nuovi modelli tipologici ed energetico-ambientali, improntati sui concetti di salubrità e digitalizzazione dei processi di apprendimento, attraverso: sperimentazioni concorsuali¹⁸; iniziative sociali di matrice volontaria¹⁹; e aggiornamenti tecnici e normativi adeguati²⁰. Il tessuto delle istituzioni scolastiche esistenti può quindi contribuire in modo sostanziale a un processo di rinascita culturale della società contemporanea, rispondendo agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015) sulla promozione di un'istruzione di qualità per tutti, e garantendo il "rispetto delle esigenze delle generazioni presenti ma soprattutto di quelle future", come indicato già l'Agenda di Rio del 1992 (ONU, 1992).

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

Recenti documenti internazionali (OECD, 2020b; UNESCO, 2021) hanno tracciato scenari di evoluzione dei sistemi educativi nei quali le scuole si configurano come *Civic Center*, emergendo come luoghi strategici per

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

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

20 Linee guida del 2013, C.A.M., etc.

operazioni di rigenerazione urbana e rafforzamento del capitale sociale, soprattutto nei territori dove si sommano disagio economico, carenza di servizi e povertà educativa (Mansor & Alexander, 2023). Le scuole, infatti, poiché spesso costituiscono l'unico presidio territoriale presente in aree vulnerabili, possono svolgere un ruolo cruciale nella definizione di politiche e progetti finalizzati a colmare le disparità educative ma anche sociali e ambientali (Rossi Doria, 2020, Picone & Schilleci, 2020).

Questo approccio guarda alle scuole come centri civici aperti e capaci di ospitare attività comunitarie, culturali e sociali, contribuendo alla vitalità urbana e alla riqualificazione di aree degradate della città, nel costante rapporto tra dimensione locale e scenario globale (Petrillo, 2019; Cleveland et al., 2023). Attivare processi di rigenerazione urbana a partire dagli spazi scolastici in quanto luoghi che tessono relazioni materiali e immateriali nei contesti di cui sono parte, contribuisce a trasformando i territori marginalizzati in 'aree ad alta densità educativa' (Save The Children, 2019), contribuendo a contrastare le crescenti forme di disuguaglianze, oltre a migliorare la qualità delle infrastrutture e offrire nuovi servizi (Boys & Jeffery, 2023).

Le politiche urbane contemporanee, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, riconoscono l'importanza di questo approccio integrato, promuovendo la realizzazione di scuole che siano non solo efficienti e sostenibili dal punto di vista energetico, ma anche inclusive e aperte alla comunità (United Nations, 2015, Polglase et al., 2023). In quest'ottica, le scuole si configurano come elementi di ricucitura del tessuto urbano, poli dedicati all'apprendimento in stretta correlazione con le comunità di riferimento in cui sono dislocate, capaci di connettere diverse parti della città e di creare un ambiente urbano più coeso e resiliente, in coerenza con uno dei quattro scenari per il futuro dell'educazione nei prossimi venti anni suggeriti dall'OECD (OECD, 2020a;).

Il modello di scuola come *Civic Center* è stato sperimentato con successo in diverse città europee, dimostrando come la multifunzionalità dello spazio scolastico, utilizzato oltre l'orario tradizionale, aperto alla città e caratterizzato dalla presenza di ambienti estesi al territorio che favoriscono la socialità e la formazione permanente, possano contribuire alla realizzazione di processi innovativi di rigenerazione urbana come quelli indicati da Renzo Piano nel 2015 con il modello Scuola Aperta²¹.

21 Fondazione Renzo Piano. G124 - Progetto per le Periferie. <https://www.renzopianog124.com>

Uno dei primi esempi europei è il caso dell'istituto 4Het Gymnasium di Amsterdam; costruita nel 2008, la scuola si distingue per il suo design modulare, con blocchi prefabbricati facilmente e diversamente assemblabili, smontabili e trasportabili. La struttura scolastica, con una superficie di 4.000 mq divisa in tre blocchi, include 30 classi e 8 ambienti tematici; particolarmente interessante è lo spazio della corte che diviene luogo di socialità, didattica all'aperto e teatro di attività interne ed esterne all'istituto. Il progetto si colloca a Houthaven, quartiere degradato per il quale è previsto un piano di espansione e riqualificazione, di cui la scuola è l'elemento centrale. Il progetto ha visto il coinvolgimento attivo di studenti, dirigenti e architetti, enfatizzando l'importanza della partecipazione nella realizzazione dell'intervento (Indire, 2012).

A questo seguono molte altre realizzazioni, in particolare nel Nord Europa, in cui viene valorizzata sia la connessione con il contesto naturale che la conformazione aperta dell'istituto. Tra questi segnaliamo: la School and Family Center a Larvik in Norvegia (fig. 06 - 08) del 2011, progettata come un centro comunitario che offre servizi accessibili al quartiere, tra cui una biblioteca e spazi per attività extrascolastiche e culturali; o il più recente Sipoonlahti School realizzata nel 2016 a Sipoo in Finlandia e progettato come hub civico, in cui gli spazi scolastici, privi di alcuna recinzione, sono utilizzati da varie organizzazioni per eventi ricreativi, culturali e sociali, promuovendo la collaborazione tra scuola e comunità.

Una proposta italiana per incentivare questo tipo di realizzazioni è il concorso di idee "Scuole innovative²²", promosso nel 2016 da Indire per la realizzazione di 51 nuove scuole in tutto il territorio nazionale, sostenibili e all'avanguardia dal punto di vista architettonico, dell'efficienza energetica, della sicurezza strutturale antisismica, caratterizzate da nuovi ambienti di apprendimento e da una forte apertura al territorio.

3.4.1 Una ricognizione del panorama italiano

Il dibattito per una scuola aperta e *Civic Center*, è presente da tempo in Italia: già nel 2013 il Miur aveva emanato le linee guida per l'apertura degli istituti scolastici alla comunità (MIUR, 2013), senza che però queste trovassero numerose applicazioni nel contesto nazionale²³. Succes-

22 <https://www.scuoleinnovative.it/>

23 Si veda: Decreto interministeriale 11 aprile 2013. STTAN https://sttan.it/norme/Urbani-Ediliz/Edilizia_scolastica/2013_04_11_DI_Norme_tecniche.pdf (ultimo accesso marzo 2023)

sivamente nel 2016 è stato promosso dallo stesso Miur il progetto “La Scuola al centro”²⁴, primo bando PON a carattere nazionale²⁵, che vede stanziati 10 mln di euro da destinare all’apertura pomeridiana ed estiva degli istituti scolastici nelle aree periferiche e in contesti a maggior rischio di dispersione di quattro città italiane: Napoli, Roma, Palermo, Milano. Le scuole ammesse al finanziamento sono state 4.633 con più di 1 mln di ore aggiuntive erogate fra sport, musica, teatro e competenze digitali (MIUR, 2017).

Negli ultimi anni sembra che le circostanze siano complessivamente favorevoli per dare avvio ad una nuova quanto auspicata stagione di riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico che includa una risignificazione delle scuole come poli comunitari, nel mettere in atto le necessarie operazioni di adeguamento spaziale alla didattica e di efficientamento energetico. Da una parte i fondi erogati dal governo italiano e integrati dal programma *Next Generation Europe*, dall’altra le cospicue somme stanziati dal PNRR per il progetto Scuole Innovative lanciato per rispondere alle esigenze dettate dalla pandemia da COVID-19, potrebbero fornire le condizioni operative ed economiche per intraprendere un’operazione sistemica di rinnovamento. Nell’ambito del PNRR infatti, si colloca sia il Piano Rigenerazione Scuola del 2021 (Giovannazzi, 2022) che mira a trasformare le scuole in luoghi di apprendimento orientati alla sostenibilità, che la sua diretta evoluzione concretizzata nel programma “Futura - la scuola per l’Italia di domani”, con cui il governo italiano delinea le prime linee guida per la scuola del futuro (la cui redazione ha visto il coinvolgimento di un corposo *team* di rinomati nomi afferenti al mondo dell’architettura, della pedagogia e non solo²⁶) riconoscendo la possibilità di una “diffusa ristrutturazione degli edifici scolastici, senza precedenti nella recente esperienza italiana” (MIUR, 2022, p.2). In effetti, sulla scia di questi finanziamenti, affiancati dalla redazione delle suddette linee guida per quella che viene definita una “grande opera civica di rinnovamento delle strutture scolastiche e mi-

24 <https://www.miur.gov.it/-/la-scuola-al-centro-stanziati-10-milioni-per-istituti-aper-ti-di-pomeriggio-e-d-estate-nelle-aree-periferiche-e-ad-alta-dispersione-di-napoli-ro-ma-pal> (Ultimo accesso marzo 2024)

25 I precedenti erano sempre riservati alle Regioni del Sud

26 <https://www.professionearchitetto.it/news/notizie/29690/Scuole-innovative-presenta-te-le-linee-guida-per-la-progettazione-di-Piano-Boeri-Cucinella-Zucchi> (ultimo accesso marzo 2023)

https://www.professionearchitetto.it/news/archivio/File/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura.pdf (ultima consultazione marzo 2023)

glioramento della qualità dell'apprendimento" (ibidem), sono molte le iniziative che articolano riflessioni sul tema e che incentivano la realizzazione di azioni concrete. La gran parte di queste si inseriscono più o meno direttamente nel contesto più ampio delle recenti politiche urbane e dei nuovi modelli pedagogici, tra cui i già citati Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG-4), l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, il New European Bauhaus (NEB).

Per dare un'idea di un'attenzione emergente a queste tematiche già a partire dal 2020 citiamo l'iniziativa "La città va a scuola" promosso da KCity – Rigenerazione urbana²⁷, in *partnership* con la Città Metropolitana di Milano, evento promosso in occasione del Milano Design City. Si è discusso in particolare dell'importanza di 'progettare l'immateriale' promuovendo un nuovo modo di fare, pensare e organizzare le scuole, supportando la sperimentazione di quelli che Paolo Cottino, amministratore e direttore tecnico di KCity, definisce "nuovi contenuti per vecchi contenitori"²⁸. In concreto, volendo proporre una breve ricognizione sul territorio italiano dei principali programmi che, da nord a sud, provano a mettere in atto l'idea di una scuola aperta, nuovo centro civico e culturale di quartiere, si delinea un quadro eterogeneo di soluzioni. Da una parte una serie di programmi più o meno strutturati, promossi da grandi città come Milano e Roma, dall'altra singole iniziative che fanno capo a uno specifico istituto o a una varietà di comprensivi vincitori di un finanziamento da parte di Fondazioni locali.

Tra i programmi nazionali più significativi troviamo "Scuole Aperte"²⁹ a Milano, promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune, che raccoglie una panoramica degli istituti scolastici che propongono iniziative aperte al territorio nell'ottica di ampliare l'orario di apertura e i servizi offerti. Nel febbraio 2019, poi rinnovato nel 2023, viene firmato un Protocollo di Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale - Ambito di Milano e il Comune, che stabilisce la collaborazione e gli ambiti di intervento per sostenere e contribuire allo sviluppo delle Scuole Aperte sul territorio

27 KCity è una srl che lavora per conto di istituzioni pubbliche, soggetti privati e del terzo settore, ai quali offre servizi e prestazioni professionali per la definizione di piani e progetti e la gestione di interventi e iniziative nel campo della rigenerazione urbana.

28 Dagli appunti raccolti durante l'evento/workshop tenutosi il 10.10.2020 a Milano. Per un approfondimento si veda: Francesco Fantera, "Da scuola a civic center, l'importanza di progettare l'immateriale," thebrief.city, 9 ottobre 2020, <http://www.ppan.it/stories/scuola-civic-center-importanza-progettare-immateriale/> (ultima consultazione dicembre 2023).

29 <https://www.scuoleapertemilano.it/chi-siamo>



06. 07. 08.
La scuola e
centro famiglie
Masterfjellet a
Larvik, Norvegia.
© Jiri Havran





09.10.11.
La nuova piazza
Mengaroni, Roma.
09/: © Fondazione
Paolo Bulgari
10/11: © Mohamed
Keita, Fondazione
Paolo Bulgari.

cittadino. Nell'ottobre del 2019, tramite Delibera di Giunta Comunale, vengono approvate le linee di indirizzo per la promozione e diffusione delle Scuole Aperte, istituito un ufficio dedicato e indicati gli strumenti di cui il Comune di Milano si è dotato per favorire e diffondere il modello delle Scuole Aperte.

Il progetto è corredato da una serie di linee guida su “come diventare Scuola Aperta” nelle quali vengono specificati i requisiti necessari per far parte della rete³⁰. Tra questi riportiamo a titolo esemplificativo il punto 2 “*promozione e realizzazione di attività extracurricolari con utilizzo degli spazi scolastici in giorni di chiusura o in orario extrascolastico*” e il punto 6 “*collaborazione con le realtà del territorio finalizzate ad aprire gli spazi scolastici alla cittadinanza*” che ben sintetizzano i principi cardine di una scuola come centro civico. Agli istituti aderenti viene inoltre rilasciato un nullaosta per l'utilizzo del logo Scuole Aperte come marchio identificativo di appartenenza alla rete e indicatore di una certa scelta educativa. Sul sito dedicato al progetto³¹ è inoltre possibile accedere a una mappa interattiva che geolocalizza tutti gli istituti scolastici del comune di Milano con la possibilità di spuntare la voce “Scuola Aperta” (fig. 12). Viene infine fornito un dettaglio dei progetti che arricchiscono l'offerta curricolare ed extracurricolare delle scuole milanesi nel quale si colloca una specifica sezione chiamata “Scuole Aperte e Comunità educanti” con 7 progetti ad oggi attivi³².

Nello stesso anno, a Roma, la Fondazione Paolo Bulgari dà avvio a due programmi sperimentali nel quartiere popolare di Tor Bella Monaca: CRESCO (Cantiere di Rigenerazione Educativa, Scuola, Cultura, Occupazione) e Tornasole. Queste iniziative mirano a rafforzare la comunità educante attraverso la collaborazione tra istituzioni scolastiche, associazioni locali e residenti, ponendo la scuola pubblica al centro di un'operazione di ricucitura del tessuto urbano e sociale. Il progetto CRESCO, finanziato dalla Fondazione Paolo Bulgari in collaborazione con il Municipio VI, l'Università La Sapienza e l'Associazione culturale Cubo Libro, promuove la riqualificazione di Largo Mengaroni, potenziando lo spa-

30 I criteri in base a cui il Comune di Milano assegna il riconoscimento di Scuola Aperta agli Istituti Comprensivi che ne fanno richiesta sono oggetto della Determina Dirigenziale 8495 del 19 dicembre 2019.

31 <https://geoportale.comune.milano.it/portal/apps/webappviewer/index.html?id=a7395207c19448dbb8ac16060842cad5&mobileBreakPoint=300> (ultima consultazione giugno 2024)

32 <https://www.scuoleapertemilano.it/i-progetti> (ultima consultazione giugno 2024)

zio di aggregazione socio-educativa Cubo Libro e creando nuovi punti di incontro culturali aperti al territorio. Nel 2022, inaugura un giardino didattico presso l'Istituto Comprensivo Melissa Bassi, con cinque aule all'aperto, una parete con giochi Montessori e uno spazio ludico per i bambini dell'infanzia. È inoltre attivo un percorso di formazione degli insegnanti dell'I.C. Melissa Bassi con il maestro Franco Lorenzoni.

A dicembre 2023, viene inaugurata la nuova Piazza Mengaroni, completamente riqualificata con un parco giochi, uno skate park, un campo da street basket, un palco per spettacoli all'aperto e nuovi spazi verdi. Nello stesso anno, cittadini, associazioni e istituzioni firmano un Patto di collaborazione per la sua cura e manutenzione (Cellammare & Montillo, 2020) (fig. 09 - 11).

Parallelamente, il progetto Tornasole, cantiere di innovazione pedagogica nato a Roma Est, si pone l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica attraverso un'alleanza strategica tra cinque realtà educative. Cofinanziato dalla Fondazione Paolo Bulgari e dall'Impresa Sociale Con i Bambini, il progetto vede impegnati nelle scuole di Tor Bella Monaca gli educatori di Cubo Libro e Antropos. Nel 2022, con il supporto del progetto, l'organizzazione Pianoterra inaugura l'Aula Vicina, un servizio per famiglie con bambini da 0 a 6 anni, situato in prossimità dei servizi sociali del Municipio VI³³.

All'interno di questo panorama di iniziative orientate alla scuola come centro civico e culturale, emerge anche il progetto Libera Scuola Diffusa L3A, avviato nel 2021 nel quartiere Lido Tre Archi a Fermo. Questo progetto è un esempio di rigenerazione urbana e sociale che mette la scuola al centro di un'azione di inclusione e partecipazione comunitaria, coinvolgendo non solo i bambini e i ragazzi, ma l'intera popolazione del quartiere.

La Libera Scuola Diffusa L3A si fonda sulla collaborazione tra scuole, associazioni locali e cittadini, proponendo attività culturali, educative e artistiche, con l'obiettivo di rafforzare il tessuto sociale e promuovere la formazione di una comunità educante. Il progetto prevede, tra le altre cose, laboratori di alfabetizzazione digitale, corsi di lingua, iniziative artistiche e culturali per tutte le età, coinvolgendo direttamente gli abitanti del quartiere nella cura e nell'uso degli spazi pubblici. Inoltre, con l'apertura della Biblioteca Diffusa L3A nel 2023 e la realizzazione

33 <https://fondazionepaolobulgari.org/articoli-e-letture/> (ultima consultazione giugno 2024)

di eventi partecipativi come la “Parata Sociale - Carnevale di Lido Tre Archi”, si favorisce l’accessibilità alla cultura promuovendo una visione inclusiva della città³⁴.

Un altro programma interessante lanciato nel 2021 ancora una volta dal comune di Milano, attraverso un protocollo d’intesa denominato “contratto di pedagogia applicata” con la Scuola AUIC³⁵ del Politecnico di Milano, è “*Inventing Schools: A School as Big as the World*”, da cui il nome del testo omonimo (Coppetti & Manganaro, 2023). Il progetto è finalizzato ad analizzare e ridisegnare un gruppo pilota di ventitré scuole della città costruite tra gli anni ’50 e ’80 secondo un modello seriale e tipologico che difficilmente si adatta alle nuove esigenze della didattica, ai requisiti di efficienza energetica attuali così come ad usi più aperti delle scuole (Renzoni & Savoldi, 2019b). L’obiettivo è quello di predisporre proposte di riqualificazione o ricostruzione di questi edifici, ormai obsoleti, secondo l’idea di una scuola come centro comunitario, in grado di offrire servizi di interesse pubblico ai cittadini e di fungere da catalizzatore per attività pubbliche (Carvalho et al., 2022).

A Bologna, nel 2023 prende avvio il progetto “Scuole Aperte tutto l’anno³⁶” lanciato dal Comune di Bologna e supportato dalla Fondazione Innovazione Urbana. Nato come evoluzione del programma “Scuole Aperte” estivo, il progetto ha l’obiettivo di mantenere le scuole aperte anche oltre gli orari tradizionali, inclusi i pomeriggi e i periodi estivi, per offrire ai giovani opportunità educative, sportive, culturali e di socializzazione gratuite. L’iniziativa, parte di una politica più ampia che mira a trasformare le scuole in centri civici aperti tutto l’anno, consolidando una collaborazione tra scuola, mondo educativo e comunità locale, trova una prima applicazione in due scuole (IC 12 Farini e IIS Belluzzi-Fioravanti), offrendo attività che vanno dallo studio assistito a laboratori creativi, sportivi e tecnologici come videomaking, stampa 3D, produzione musicale e fumetto.

34 <https://liberascuoladiffusal3a.blogspot.com/2023/11/inaugurata-la-biblioteca-diffusa-l3a.html> (Ultima consultazione giugno 2024)
<https://www.ilrestodelcarlino.it/fermo/cronaca/laltra-faccia-di-lido-tre-archi-parte-la-libera-scuola-diffusa-ecco-cultura-e-integrazione-e13e4aa4>
(Ultima consultazione giugno 2024)

35 Scuola di Architettura Urbana e Ingegneria delle Costruzioni

36 <https://www.comune.bologna.it/partecipa/percorsi/le-nuove-scuole-di-quartiere-bologna?sect=scuole-aperte-tutto-lanno>

Anche Roma Capitale si muove in questa direzione attraverso l'attivazione di vari bandi facenti capo al progetto "Roma Scuole Aperte" tra cui segnaliamo "Progetto scuole Aperte estate 2023", "Scuole Aperte Natale 2023-2024" e "Scuole Aperte il pomeriggio, la sera e nei weekend per l'anno scolastico 2023/2024"³⁷, che sostengono molteplici iniziative finalizzate a trasformare le scuole in centri di aggregazione aperti tutto l'anno³⁸.

Tra le iniziative puntuali dal carattere più sperimentale si segnalano due esperienze a Torino: il progetto "Scuola Centro Civico", nato dalla collaborazione tra ITER³⁹ e l'Istituto Comprensivo Maria Luisa Spaziani e realizzato con il contributo di Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione CRT⁴⁰, e il progetto pilota "Torino fa scuola"⁴¹, supportato dalla Compagnia di San Paolo e dalla Fondazione Giovanni Agnelli, in collaborazione con la Città di Torino e la Fondazione per la Scuola, che ha portato allo sviluppo di due progetti di riqualificazione di istituti scolastici nel tentativo di dare una risposta architettonica e spaziale dal carattere innovativo, condiviso e replicabile (Fondazione Agnelli, 2020). A questi si affiancano il progetto romano "La scuola come centro civico"⁴² promosso dall'Associazione Mondo digitale e rivolto all'istituto comprensivo Via Poppea Sabina, e il progetto fiorentino in corso di realizzazione per la nuova scuola di San Donato in Poggio (Barberino Tavernelle), finanziato con i fondi Pnrr.

Queste sperimentazioni rappresentano un breve excursus di iniziative che ci invitano a riflettere su possibili soluzioni capaci di innescare un miglioramento significativo in termini di qualità, inclusione e fruizione dello spazio pubblico agendo sulla scala della prossimità scolastica. L'idea di una scuola aperta alla città, naturalmente concepita come centro civico e polo sociale e culturale, sembra però costituire un quadro di pratiche innovative, eccezionali e sperimentali, ma senza di fatto riuscire a

37 https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/QM20230017273-Avviso_SCUOLE_APERTE_POMERIGGIO_2023-24-signed_firmato.pdf (ultima consultazione maggio 2024)

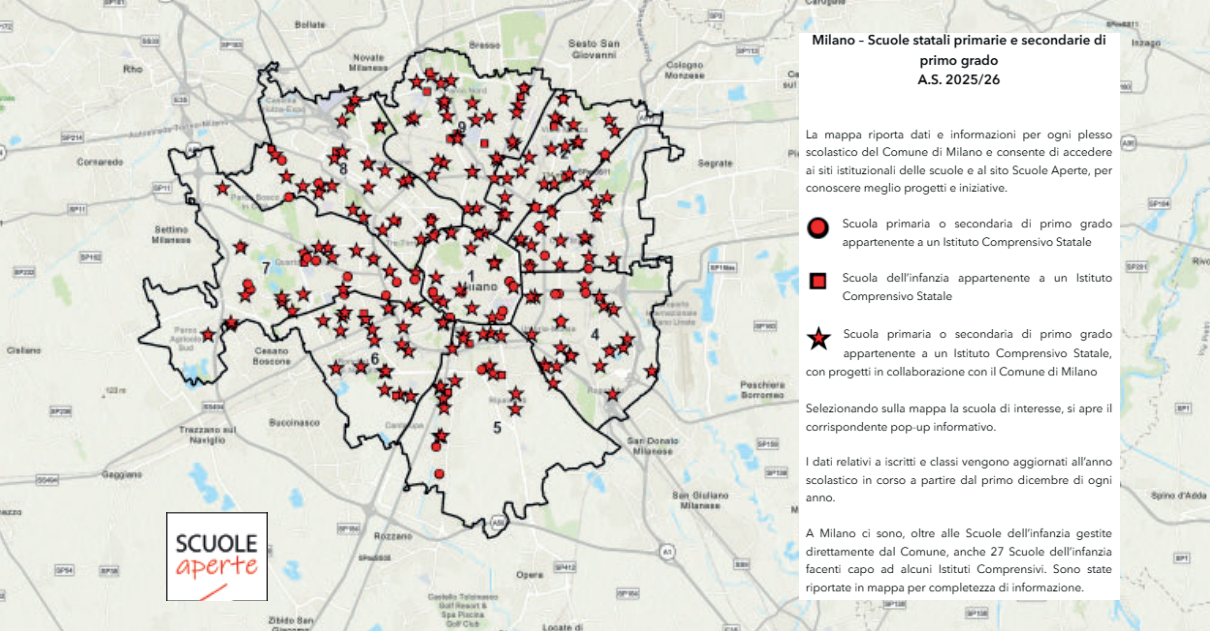
38 <https://www.comune.roma.it/web/it/roma-scuola-aperta.page> (ultima consultazione maggio 2024)

39 Istituto Torinese per una Educazione Responsabile

40 <http://www.comune.torino.it/iter/centri/scuola-centro-civico/> (ultima consultazione marzo 2023)

41 <https://torinofascuola.it/>

42 <https://www.mondodigitale.org/notizie/la-scuola-come-centro-civico> (ultima consultazione marzo 2023)



12.

Mapa interattiva delle scuole aperte del Geoportale del Comune di Milano.
Fonte: Comune di Milano, Geoportale.

decollare affermandosi come pratica consolidata. Questa trasformazione degli istituti scolastici, infatti, richiederebbe un ripensamento degli spazi educativi e una revisione delle politiche pubbliche, che dovrebbero maggiormente incentivare la collaborazione tra amministrazioni locali, istituzioni scolastiche e comunità territoriali dando risposte operative per l'effettiva messa in atto dei cambiamenti auspicati. In mancanza di un approccio partecipativo, integrato e sistematico il potenziale della scuola come motore di rigenerazione urbana, coesione sociale e transizione ecologica nel nostro paese rischia di rimanere ancora parzialmente inesploso.

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

3.5.1 La scuola rigenera la periferia: il *Contrat École* di Bruxelles

Come brevemente accennato nel contesto delle città contemporanee, spesso frammentate e segnate da disuguaglianze sociali e spaziali, la scuola può assumere un ruolo chiave nella ricucitura del tessuto urbano

del quartiere. Questa non è solo un luogo di apprendimento, ma diventa un fulcro di aggregazione sociale, un punto di riferimento per le famiglie e un motore di sviluppo comunitario.

Una delle esperienze più avanzate tra quelle maturate in Europa negli ultimi anni, in cui la scuola si fa principale promotrice di un intervento di rigenerazione urbana in quartieri fragili è rappresentato dal programma *Contrat École (CE)* della Regione di Bruxelles-Capitale (fig. 13). Istituito nel 2017 e coordinato da *Perspective Brussels*⁴³, questo programma mira alla rigenerazione di quartieri marginalizzati attraverso il rafforzamento delle relazioni materiali e immateriali tra scuole e contesti urbani circostanti, in linea con le priorità del Piano Regionale di Sviluppo Sostenibile⁴⁴ (PRDD) e della Strategia Go4Brussels 2030⁴⁵. L'iniziativa non è promossa da un settore specifico ma è il risultato di una forte collaborazione tra governo sovraordinato, municipalità e scuole e si struttura sulla base di un complesso dialogo che vede la programmazione scolastica da un lato e la pianificazione e le politiche urbane dall'altro. *Perspective Brussels*, e nello specifico il *Service École*, ha un ruolo centrale come ente tecnico con competenze di intervento urbano e metropolitano, è responsabile dell'iniziativa e ne orchestra la regia complessiva (Mattioli et al., 2021).

Il programma *Contrat École* conta ad oggi sei slot di interventi, l'ultimo dei quali corrispondente al quadriennio 2025-2029, che interessano un totale di 20 istituti scolastici, ciascuno in una propria fase di sviluppo rispetto all'iter completo⁴⁶. L'attivazione del CE è vincolata alla partecipazione a un bando pubblico, con cadenza biennale, dedicato alle scuole e agli enti locali attraverso il quale è possibile accedere a delle risorse economiche, con un massimo di 2.5 milioni di euro per ciascun progetto di riqualificazione. Gli obiettivi e il quadro di questa politica di rinnovamento urbano sono fissati nell'ordinanza del 16 maggio 2019⁴⁷ relativa al *Contrat École*, tra questi: l'incremento dell'offerta dei servizi comunitari attraverso l'apertura degli spazi della scuola al quartiere, la

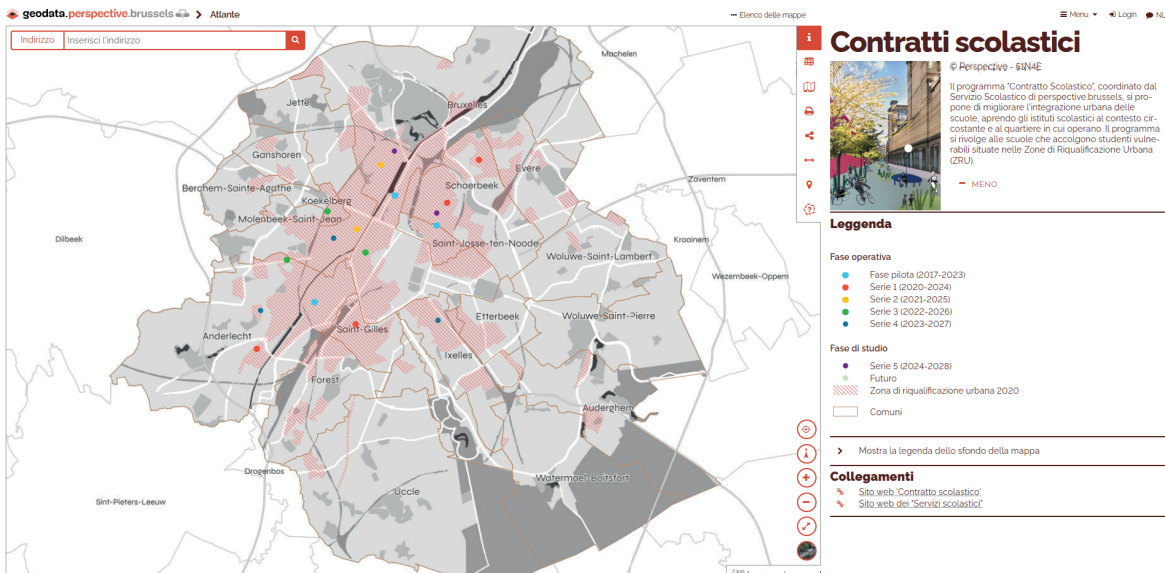
43 <https://perspective.brussels/fr>

44 <https://perspective.brussels/fr/plans-reglements-et-guides/plans-strategiques/plan-regional-de-developpement-prd/#le-projet-de-prdd-plan-regional-de-developpement-durable>

45 Programma di Bruxelles per l'istruzione e l'infanzia, obiettivo 2.4 – Asse 2 della Strategia 2030

46 <https://perspective.brussels/fr/plans-reglements/programmation-urbaine/ce/tableau-de-bord-des-contrats-ecole> <https://perspective.brussels/fr/plans-reglements/programmation-urbaine/ce/tableau-de-bord-des-contrats-ecole>

47 https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-06-11&numac=2019012916



13. Localizzazione dei Contratti scolastici e delle aree di intervento urbano nella Regione di Bruxelles-Capitale. Fonte: perspective.brussels, Geodata..

promozione di azioni socio-economiche e di riqualificazione dello spazio pubblico di prossimità, e il miglioramento dell'integrazione urbana degli istituti scolastici.

Le scuole aderenti al programma costituiscono l'elemento centrale attorno al quale delineare porzioni territoriali su cui intervenire in modo prioritario con azioni di rigenerazione urbana, definite *Zones de Revitalisation Urbaine*⁴⁸ (ZRU), il cui perimetro è tracciato da Région Bruxelles-Capitale in base al tasso di disoccupazione, il reddito medio e la densità della popolazione. In particolare, le scuole selezionate, collocate in contesti con una bassa dotazione di servizi collettivi, diventano delle attrezzature pubbliche multifunzionali a disposizione del quartiere, andando così a sopperire la carenza di aree verdi, impianti sportivi, spazi culturali e ricreativi per la comunità.

La costituzione di un *Contrat École* si articola in due fasi. La prima fase, della durata di circa un anno, è condotta da un ufficio specializzato e coordinato dal *Service École et Vie Étudiante* e consiste in un'analisi dettagliata dell'ambiente scolastico per sviluppare un programma partecipato di interventi finalizzato alla messa in atto di azioni di rigenerazione urbana, alla cui elaborazione vengono coinvolti attivamente vari attori della scuola e del quartiere. Il risultato finale comprende un piano finanziario e una pianificazione quadriennale, integrati da una descrizione dei

48 <https://perspective.brussels/fr/projets/perimetres-dintervention/zone-de-renovation-urbaine-zru>

progetti di investimento e delle iniziative socio-economiche proposte. Per essere attuato, il programma deve ottenere l'approvazione del Governo regionale di Bruxelles, che assegna il budget necessario alla realizzazione della proposta. La seconda fase ha invece carattere operativo e consiste nella concreta attuazione dei progetti delineati nel *Contrat École*.

Una figura cardine in questo processo è il *coordinateur école-quartier*, che costituisce l'elemento di raccordo tra istituto scolastico e territorio. Il suo compito è tradurre e sintetizzare le istanze delle diverse parti coinvolte durante l'attuazione del progetto, mettendo in gioco da una parte competenze di interazione e mediazione, dall'altra la capacità di comprendere e gestire le implicazioni tecniche e procedurali delle operazioni previste nell'interazione con la municipalità.

Quest'ultima nella maggior parte dei casi costituisce l'ente proponente, in ragione del fatto che gli interventi interessano una pluralità di spazi pubblici, non solo scolastici. Il coordinamento tra le diverse divisioni tecniche all'interno delle amministrazioni municipali, favorito dalla presenza del *coordinateur école-quartier*, è complesso ma fondamentale per il successo dei progetti, che devono mobilitare azioni sociali e trasformazioni spaziali in modo coerente con regole e procedure esistenti. Infine, il *Service École*, che funge da coordinatore di secondo livello per tutti i soggetti coinvolti, promuove l'integrazione tra le parti e le competenze, portando avanti un monitoraggio continuo per assicurare che le municipalità agiscano in modo coordinato al loro interno, requisito essenziale per accedere alle risorse e completare con successo i progetti (ibidem).

Il programma *Contrat École* si configura come un modello di rigenerazione urbana che può essere preso come riferimento per contesti europei simili, grazie a diverse caratteristiche che ne supportano l'efficacia. Anzitutto, il *Contrat École* è rivolto a scuole e quartieri fragili, spesso segnati da fenomeni di segregazione scolastica, diminuzione degli iscritti e degrado infrastrutturale, rispondendo così a problematiche sociali e spaziali specifiche del territorio. Inoltre, il programma si distingue per la partecipazione di una pluralità di attori, coinvolti nelle fasi di progettazione, organizzazione e attuazione degli interventi finanziati, creando un ponte tra il mondo scolastico e la pianificazione urbana.

La sua struttura di governance, in sinergia con le politiche regionali, permette al programma di affrontare le sfide del territorio in modo coordinato e strategico, favorendo una visione integrata tra scuola e comunità. Questo approccio consente di rispondere ai bisogni del quartiere con

servizi multifunzionali e spazi di aggregazione, sostenendo un processo di rigenerazione urbana inclusivo e sostenibile e contribuendo a una rigenerazione sociale e territoriale.



3.5.2 La scuola come elemento di ricucitura: l'ex asilo Biondi a Danisinni⁴⁹

A livello nazionale, una delle esperienze più significative che invitano a riflettere sul ruolo della scuola nei processi di rigenerazione urbana in contesi marginalizzati, è il caso dell'ex Asilo Biondi⁵⁰, nel quartiere popolare Zisa-Danisinni a Palermo. Non si tratta di un programma istituzionale, come nel caso del *Contrat École*, ma di un singolo esempio caratterizzato dalle proprie specificità di contesto che rappresenta però un caso emblematico e attuale per riflettere sul valore, potenziale e contributo associati alla presenza della scuola in un contesto socialmente ed economicamente complesso. È importante precisare che il quartiere di Danisinni è spesso associato e conosciuto per gli interventi di rigenerazione urbana a base culturale e creativa legati ai numerosi interventi come la *street art*, la fattoria comunitaria, il circo sociale, le residenze per artisti, il teatro, che negli ultimi anni ne hanno trasformato il volto, non senza ambiguità e contraddizioni (Crobe & Giubilato, 2022; Mondino, 2023).

La questione si inserisce in una corposa letteratura (Zukin, 2008; Rabbiosi, 2016; Miles, 2020; Crobe, 2023) che spinge a riflettere su come operazioni di questo tipo possano alimentare narrazioni retoriche di “una favela che rinasce” attivando dinamiche di turistificazione e mercificazione dell'arte e della cultura che finiscono per rafforzare i processi di marginalizzazione preesistenti e trasformare i luoghi in oggetti di consumo culturale.

Questo fenomeno, noto come “*poverty safari*” (Mondino, 2023, p. 228) enfatizza l'esotizzazione della povertà, rendendo attrattivo un contesto complesso e vulnerabile, ma senza affrontarne strutturalmente le radici dei problemi. Inoltre, come sottolineato da Stefania Crobe dell'Università di Palermo, a Danisinni questo processo di rigenerazione si intreccia con il ruolo molto attivo e per alcuni aspetti certamente lodevole della parrocchia Sant'Agnesa, che, pur agendo in risposta alle necessità del

49 Lo studio di caso è stato integrato con un'intervista a Stefania Crobe – Unipa, esperta sul tema.

50 Il nome originario dell'asilo e consultorio è “La casa della Madre e del Bambino Luigi Biondi”, oggi asilo Galante.

quartiere, rischia di permeare il processo trasformativo di un carattere più salvifico di matrice cattolica che generativo, finalizzato quindi più a interventi assistenziali che all'emancipazione individuale e collettiva degli abitanti. In questo scenario molto complesso e controverso si vuole focalizzare l'attenzione sul ruolo e sulla storia dell'ex asilo nido Biondi, unico presidio culturale pubblico e laico, che ha catalizzato l'attivazione di diverse realtà locali per garantirne la permanenza nel quartiere, riconoscendone il valore come servizio collettivo e risorsa per la comunità.

Nonostante la vicinanza di poche centinaia di metri dalle antiche mura della città, Danisinni è caratterizzato da una lunga storia di abbondono ed emarginazione, a causa della sua posizione geografica infossata e di secoli di scelte politiche e urbanistiche poco attente alle caratteristiche del luogo (Crope & Giubilato, 2022). Il quartiere, con un alto indice di dispersione scolastica, è una delle zone della città maggiormente esposte al rischio di povertà educativa.

Già negli anni '60, Danilo Dolci aveva denunciato le condizioni critiche di Zisa-Danisinni attraverso uno sciopero della fame, attirando l'attenzione sulle gravi problematiche sociali della zona (Dolci, 1960). In questo contesto l'Asilo Biondi, progettato e costruito tra il 1959 e il 1960 dagli ingegneri Salvatore Prescia e Nino Vicari su un terreno messo a disposizione dal comune di Palermo sul quale scorreva il fiume Papireto, è stato per quasi 50 anni un importante presidio culturale e sociale del quartiere (Dessi & Bellomo, 2017).

La struttura, realizzata in posizione baricentrica e centrale, rientra nell'ambito del grande progetto del Cardinale Ruffini, finalizzato a dotare tutti i quartieri di servizi sociali e per l'infanzia. Conosciuta dalla comunità come "la maternità", l'asilo Biondi ha incarnato un luogo di sicurezza e una sorta di "territorio neutro di fronte alla povertà dilagante" (Mondino, 2023, p. 224), configurandosi come punto di riferimento stabile e protetto per gli abitanti di Danisinni.

La sua chiusura, avvenuta nel 2007 per motivi strutturali, è divenuta il simbolo dell'abbandono istituzionale dei confronti del rione, con importanti ricadute sia a livello sociale, privando le nuove generazioni di un servizio essenziale e influenzando negativamente la resilienza e la coesione della comunità, che a livello urbano, trasformando l'area circostante in una discarica a cielo aperto e aggravando una condizione esistente di fragilità sociale e degrado territoriale (Lecardane, 2022). Nel 2019 l'amministrazione comunale decide di demolire la struttura per dotare

il quartiere di uno spazio verde⁵¹, provocando una grave frattura tra Amministrazioni e territorio e innescando un processo di allontanamento della popolazione dalle istituzioni declinata in atti di vandalizzazione al plesso. Come espresso efficacemente dalle parole di Marco Mondino “si attua un processo di rabbia e distruzione nei confronti di uno spazio che non appartiene più a nessuno” (Mondino, 2023, p.224).

La comunità, su iniziativa della Parrocchia Sant’Agnese, del Centro Tau e delle associazioni impegnate sul territorio conducono una battaglia politica e culturale per la salvaguardia dell’asilo dando vita al “Comitato per la promozione del rione Danisinni e la riapertura dell’Asilo”. Sul quotidiano Repubblica Palermo del 16.04.2019 si legge:

Nessuno tocchi l’asilo nido di Danisinni. Lo chiedono le mamme, i residenti, il parroco con tutta la comunità e decine di persone che per difendere la struttura chiusa da undici anni hanno formato un comitato cittadino. Il comitato per la Promozione del rione Danisinni, nato il mese scorso, vuole rilanciare il quartiere partendo dalla ristrutturazione della struttura che un tempo ospitava oltre cinquanta bambini e anche il consultorio della zona (Brunetto, 2019).

L’Asilo, infatti, non costituiva soltanto un servizio educativo essenziale ma rappresentava un elemento di resilienza, presidio civico, polo di generatività sociale, capace di creare connessioni per la cura e lo sviluppo territoriale, in cui interagire con i piccoli e tra adulti per creare spazi di pensiero e di azione condivisa. Il Comitato, dopo avere avviato un tavolo di trattative con l’Amministrazione dell’allora sindaco Leoluca Orlando, si fa carico dell’onere di progettazione per studiare la fattibilità dell’adeguamento strutturale alla normativa antisismica.

Grazie al supporto finanziario di molte fondazioni e associazioni tra cui Fondazione Con il Sud, Fondazione Sicilia, Fondazione Peppino Vismara, Fondazione Piano Terra e Save the Children, si riesce a sponsorizzare la progettazione che a giugno 2021 viene recepita dal Comune di Palermo. A dicembre dello stesso anno, viene aggiudicata la gara d’appalto per i lavori e nel luglio del 2020 iniziano i lavori di bonifica dell’area propedeutici al recupero e ristrutturazione dell’edificio, finanziati dalla Regione con 3 milioni di euro dei fondi Po-Fesr 2014-2020 di Agenda Urbana su pro-

51 L’idea dell’Amministrazione, rifacendosi a un precedente esperimento di partecipazione urbana, era quella di realizzare un giardino con un biostagno così da rievocare la memoria della sorgente attiva del fiume Papireto che ha origine nella fossa di Danisinni (Todaro, 1988).

posta del Comune⁵². Nel settembre 2023, l'asilo "Galante" riapre le sue porte segnando una tappa significativa per il quartiere Zisa-Danisinni. La ristrutturazione porta alla creazione di 50 nuovi posti per i bambini, al ripristino del servizio di consultorio al piano superiore e all'istituzione di un centro polivalente per i giovani, ampliando le possibilità di intervento educativo e sociale.

La riapertura, accolta con entusiasmo dalla comunità, rappresenta non solo il ripristino di un servizio essenziale per contrastare la dispersione scolastica, ma anche un simbolo di riscatto e speranza per il futuro del quartiere⁵³. Questo risultato riflette una sintesi virtuosa tra l'impegno collettivo dal basso e la risposta istituzionale, che ha saputo valorizzare il ruolo fondamentale delle istituzioni educative come presidi socio-culturali capaci di offrire sostegno e servizi essenziali.

Riflettendo criticamente sul ruolo dell'asilo Galante nelle recenti trasformazioni che hanno interessato il quartiere di Danisinni, emerge come questa istituzione culturale pubblica e laica rappresenti un presidio essenziale, con la capacità di resistere a narrative retoriche e degenerazioni spesso associate agli interventi di rigenerazione urbana in contesti marginalizzati. Ancorandosi a obiettivi educativi e sociali di lungo periodo, l'asilo diventa un punto di riferimento per coniugare mobilitazioni dal basso con risposte istituzionali efficaci, superando logiche di spettacolarizzazione della povertà in favore di azioni orientate al benessere collettivo e allo sviluppo sostenibile delle comunità e dei territori.

L'esperienza dell'asilo ha catalizzato iniziative che sottolineano il ruolo attivo delle comunità, delineando una visione di rigenerazione inclusiva che abilita gli abitanti come attori di cambiamento e valorizza il territorio attraverso processi di accompagnamento. Tali processi, se sostenuti da politiche di coesione e programmi di sviluppo, permetterebbero di valorizzare le energie sociali locali in una prospettiva collaborativa e attiva (Calvaresi & Cognetti, 2023). La riapertura dell'asilo, in questo senso, apre alla possibilità di un modello di rigenerazione capace di offrire servizi essenziali promuovendo al contempo educazione e coesione sociale. In questo quadro, l'asilo assume un ruolo non solo educativo ma anche simbolico, diventando promotore di un cambiamento culturale e strutturale. Si configura non solo come luogo di apprendimento, ma anche

52 <https://www.danisinni.it/asilo-nido-galante/> (Ultimo accesso agosto 2024)

53 <https://www.palermotoday.it/cronaca/danisinni-lavori-asilo-nido-galante.html>. (Ultimo accesso agosto 2024)

come spazio di inclusione e segno tangibile di un impegno collettivo volto a contrastare la povertà educativa e a ridurre le disuguaglianze territoriali. La lunga battaglia per evitare la demolizione e sostenere la sua ristrutturazione testimonia la capacità della comunità di mobilitarsi e dialogare con le istituzioni, trasformando l'asilo in un luogo di resilienza per il territorio. Tuttavia, nonostante i segnali positivi legati alla ripresa dei servizi, è complesso e prematuro valutare l'impatto reale della riapertura dell'asilo Galante, data la recente conclusione dei lavori. Sarà necessario un monitoraggio costante per verificare se questo intervento riuscirà davvero a incidere sulla riduzione della povertà educativa e sul contrasto alla marginalizzazione sociale e territoriale a Danisinni.

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

Questo terzo capitolo approfondisce il ruolo strategico che le istituzioni scolastiche possono assumere nei processi di rigenerazione urbana in risposta alle sfide contemporanee di natura socio-ecologica. La transizione verso una "città di prossimità" viene presentata come un modello in cui la scuola diventa un perno per la vita di quartiere, favorendo sia dinamiche di vicinato che forma alternative di vivere e fruire la città. Gli esempi delle Superilles di Barcellona e della Ville du Quart d'Heure a Parigi evidenziano come gli spazi scolastici possano fungere da centri multifunzionali, promuovendo accesso a servizi comunitari, interazioni sociali e benessere collettivo.

La transizione viene interpretata non solo come la promozione di soluzioni tecniche per una progettazione sostenibile, ma come un'occasione per ridefinire gli spazi e le relazioni urbane in modo giusto ed equo, una transizione che agisce sul tessuto sociale e che guarda alla scuola come soggetto in grado di contribuire alla costruzione di comunità resilienti.

Il capitolo esplora le politiche globali che supportano la transizione socio-ecologica e che trovano negli istituti scolastici uno dei principali strumenti di implementazione. In particolare, nelle aree marginalizzate, le scuole possono assumere un ruolo importante nel contrasto alla povertà educativa e fornire un supporto sociale e relazionale alle famiglie. Il caso dell'ex asilo Biondi a Palermo è emblematico di questa visione, mettendo in luce come l'attivazione della comunità e la collaborazione con le istituzioni possano fare della scuola un polo di rigenerazione urbana.

3.6.1 Interpretazione critica e linee di sviluppo

La scuola si configura come un'infrastruttura chiave per la realizzazione della *città di prossimità*, diventando un nodo essenziale per garantire un accesso facilitato ai servizi essenziali e promuovere una mobilità sostenibile. Inserita strategicamente all'interno del tessuto urbano, essa non è un punto di riferimento attorno al quale si organizza la vita quotidiana del quartiere. Modelli come la *Ville du Quart d'Heure* di Parigi e le *Superilles* di Barcellona dimostrano che una distribuzione policentrica delle funzioni urbane, con la scuola come uno degli epicentri, può migliorare la qualità della vita, ridurre la dipendenza dall'auto e favorire la costruzione di comunità più coese. Se la scuola ha il potenziale di configurarsi come uno spazio aggregativo e generatore di comunità, questo potenziale viene frequentemente compromesso da dinamiche economiche, sociali e urbanistiche che disgregano la socialità nei quartieri e rendono difficoltoso il consolidarsi di un'effettiva città di prossimità.

Affinché la scuola possa davvero essere un'infrastruttura per la vita urbana, e non solo un servizio da "raggiungere", è necessario un ripensamento profondo delle politiche urbane. Ciò significa affrontare una serie di questioni critiche:

- Affrontare il problema della residenzialità con politiche abitative che garantiscano la permanenza delle famiglie nei quartieri, contrastando la gentrificazione e la pressione degli affitti brevi.
- Investire nella qualità dello spazio pubblico per garantire percorsi sicuri e accessibili tra casa e scuola, riducendo la necessità dell'auto privata.
- Superare la frammentazione amministrativa, promuovendo una pianificazione integrata che metta in dialogo urbanistica, mobilità, edilizia scolastica e servizi sociali.
- Promuovere un modello di scuola aperta, che non sia solo un luogo di istruzione, ma un punto di riferimento per la vita comunitaria, accessibile anche al di fuori dell'orario scolastico.

L'espulsione delle famiglie dai quartieri a causa della pressione immobiliare. La retorica della città di prossimità si fonda sulla promessa di una maggiore qualità della vita urbana, garantendo l'accesso ai servizi essenziali entro un raggio ridotto. Tuttavia, questa visione si scontra con una realtà sempre più evidente: il progressivo allontanamento delle

famiglie dai quartieri centrali, determinato dall'aumento incontrollato degli affitti e dalla diffusione aggressiva delle locazioni turistiche a breve termine. Più che un modello inclusivo di vita urbana, la prossimità finisce per diventare un privilegio economico: un bene scarso e costoso, accessibile solo a chi può permetterselo. Le famiglie, in particolare quelle con figli in età scolare, si trovano così in una condizione di progressivo dislocamento forzato. La loro espulsione dai quartieri dove le scuole e i servizi sono più accessibili le costringe a ripiegare su aree periferiche, in cui il costo dell'abitazione è più sostenibile, ma a fronte di un notevole incremento nei tempi di spostamento casa-scuola-lavoro. Questo fenomeno è aggravato dalla scarsa qualità delle infrastrutture di trasporto pubblico e dalla carenza di percorsi sicuri per la mobilità dolce, che rendono il pendolarismo quotidiano una necessità piuttosto che una scelta.

Questa dinamica produce una contraddizione evidente: il principio stesso della città di prossimità, che dovrebbe favorire la creazione di comunità stabili e coese intorno ai servizi di base, viene eroso proprio dalle forze speculative che regolano il mercato immobiliare. Le scuole, in particolare, risentono di questa instabilità residenziale: non tanto perché la popolazione scolastica dovrebbe restare invariata nel tempo, la mobilità sociale è infatti un fattore positivo e fisiologico, ma perché la sistematica espulsione delle famiglie comporta una rarefazione progressiva della residenza stabile. In prospettiva, ciò può compromettere l'esistenza stessa dei servizi educativi nei quartieri centrali, che rischiano di essere ridimensionati o chiusi perché considerati non più necessari.

Senza politiche abitative di tutela e inclusione sociale capaci di frenare questi processi di espulsione, il rischio non è solo quello di creare nuove disuguaglianze, ma di amplificare quelle esistenti, trasformando la città in uno spazio sempre più segmentato, dove l'accesso a un'educazione di qualità e a un ambiente urbano vivibile diventa un lusso per pochi. La rigenerazione urbana, dunque, se non accompagnata da misure adeguate, può paradossalmente rafforzare la marginalizzazione, concentrando investimenti e risorse nei quartieri più attrattivi e lasciando le periferie a uno stato di cronica carenza infrastrutturale e di servizi.

Strumenti come la regolamentazione degli affitti brevi, l'incentivazione dell'edilizia residenziale pubblica e l'introduzione di vincoli che impediscano la conversione degli immobili in strutture esclusivamente destinate al turismo possono rappresentare soluzioni concrete per evitare la desertificazione sociale dei quartieri. Inoltre, modelli di gestione collet-

tiva del patrimonio immobiliare, come i *Community Land Trust* o le cooperative di abitanti, potrebbero garantire la permanenza delle famiglie e impedire che la prossimità ai servizi diventi un bene esclusivo per le fasce di popolazione più abbienti. Affrontare il problema dell'espulsione delle famiglie dai quartieri non è solo una questione di equità sociale, ma una condizione essenziale per garantire che la scuola possa svolgere la funzione per cui è pensata: essere un punto di riferimento stabile per la comunità, contribuendo alla costruzione di legami di vicinato e alla creazione di una città realmente inclusiva.

La scarsa qualità degli spazi pubblici e la rarefazione delle attività commerciali e di servizi nei pressi delle scuole. Se la città di prossimità si fonda sull'idea di uno spazio urbano accessibile, vivibile e strutturalmente connesso alle esigenze quotidiane dei suoi abitanti, la qualità degli spazi pubblici diventa un elemento centrale per la sua effettiva realizzazione. Tuttavia, la fragilità del sistema di spazi pubblici e la loro scarsa capacità di supportare una rete integrata di servizi accessibili e interconnessi rappresentano uno dei principali ostacoli alla concretizzazione di questo modello.

Perché la prossimità sia reale e non solo misurabile in termini di distanza, è necessario che gli spazi pubblici favoriscano non solo l'accessibilità, ma anche la qualità della fruizione dei servizi. La vicinanza fisica tra residenza, scuola, luoghi di socialità, attività culturali e servizi di base è una condizione necessaria, ma non sufficiente a garantire la qualità della vita urbana. Affinché questi luoghi siano effettivamente vissuti e interconnessi, serve una progettazione attenta e integrata dello spazio pubblico, capace di renderli realmente fruibili e di rafforzare la loro interazione con la comunità locale.

Tuttavia, in molte città la distribuzione dei servizi è disomogenea: le aree più attrattive concentrano scuole, centri culturali e attività ricreative, mentre le zone più fragili soffrono di una carenza strutturale di infrastrutture pubbliche e di spazi per la socialità. Il problema non è solo quantitativo, ma anche qualitativo: la rigidità gestionale limita l'uso diffuso degli spazi pubblici e delle infrastrutture collettive, con scuole che restano chiuse al di fuori dell'orario scolastico, biblioteche e centri culturali accessibili solo in determinati momenti della giornata, e spazi pubblici sottoutilizzati o poco mantenuti. Questi vincoli impediscono che il tessuto urbano si strutturi come un ecosistema di prossimità realmente efficace e capace di favorire l'inclusione sociale.

Inoltre, è necessario evidenziare come le scuole collocate nelle aree periferiche siano, nella maggior parte dei casi, oggetto di minore attenzione e manutenzione, sia sul piano strutturale che su quello dell'offerta educativa, con effetti significativi sulla qualità dell'esperienza scolastica. Questo divario si amplifica su scala nazionale, dove persistono profonde disuguaglianze territoriali tra il Nord e il Sud del Paese: le scuole delle regioni meridionali, in particolare, mostrano livelli inferiori di infrastrutturazione, risorse e accesso a servizi complementari, contribuendo così ad alimentare una geografia dell'istruzione fortemente diseguale, che riflette e rafforza le disuguaglianze sociali ed economiche preesistenti.

A questo si aggiunge la scarsa integrazione tra servizi scolastici, culturali e sociali. Le scuole, pur essendo spesso collocate in quartieri residenziali, non sempre beneficiano di un sistema di servizi complementari che ne potenzi la funzione aggregativa. La carenza di centri per famiglie, di spazi dedicati ad attività extrascolastiche, di aree attrezzate per il tempo libero e di servizi di supporto all'infanzia riduce la capacità della scuola di funzionare come fulcro della vita di quartiere. In molti casi, gli edifici scolastici rimangono isolati all'interno di un tessuto urbano che non li valorizza, limitando il loro potenziale di infrastrutture civiche e di inclusione sociale.

L'inefficienza delle politiche urbanistiche e la frammentazione delle competenze amministrative. L'urbanistica, intesa come disciplina di pianificazione dello spazio urbano, si rivela spesso inefficace, o comunque non adeguatamente attrezzata, per configurare ambienti fisici e modalità organizzative che favoriscano la scuola come dispositivo di socialità di quartiere. Questo limite non è solo tecnico, ma è il risultato di una governance frammentata e settorializzata, in cui le decisioni che incidono sugli spazi scolastici vengono prese in maniera isolata da uffici con competenze specifiche, ma scarsamente interconnesse.

La rigida separazione tra edilizia scolastica, mobilità, gestione del verde pubblico, servizi sociali e pianificazione urbanistica impedisce la costruzione di una visione integrata della scuola come parte attiva del tessuto urbano. Spesso, le politiche educative e quelle urbanistiche procedono su binari paralleli, senza un reale coordinamento tra chi progetta gli spazi della città e chi si occupa delle strutture scolastiche e della loro gestione. Il problema è aggravato dalla mancanza di strumenti di governance capaci di garantire un'effettiva concertazione tra i diversi livelli decisionali e amministrativi coinvolti.

Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dalla distribuzione delle competenze tra diversi enti: mentre i comuni hanno competenza diretta sulle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado (con la sola eccezione delle scuole dell'infanzia statali, gestite dal Ministero), le scuole secondarie di secondo grado rientrano invece sotto la responsabilità delle province o delle città metropolitane. Questa distinzione istituzionale produce un'ulteriore discontinuità nella gestione degli edifici scolastici e nella possibilità di sviluppare strategie territoriali coerenti e integrate, in particolare per gli istituti superiori, che rischiano di essere ancor più scollegati dal disegno urbano e dai servizi di prossimità.

Va inoltre sottolineato che, dal punto di vista degli enti competenti, l'edilizia scolastica è oggi chiamata a fronteggiare priorità di carattere strutturale e normativo non più rinviabili. Una parte consistente del patrimonio edilizio scolastico italiano risulta ancora priva dei requisiti minimi in materia di sicurezza, in particolare rispetto alla normativa antisismica e antincendio.

In questo quadro, è comprensibile che gli interventi progettuali più ambiziosi, finalizzati a ripensare la funzione urbana della scuola o a migliorarne l'integrazione con lo spazio pubblico, vengano spesso messi in secondo piano rispetto alla necessità di garantire condizioni minime di sicurezza e agibilità. Tuttavia, questa condizione non può giustificare una visione riduttiva dell'edilizia scolastica, che rischia di restare confinata a una logica emergenziale, rinunciando a interpretare la scuola come una risorsa territoriale strategica e multifunzionale.

Di conseguenza, gli interventi sugli spazi scolastici tendono a essere guidati da logiche edilizie, normative e finanziarie, piuttosto che da una visione sistemica della scuola come infrastruttura pubblica multifunzionale. La frammentazione delle competenze tra enti locali, ministeri, istituzioni scolastiche e dipartimenti tecnici rende difficile la progettazione di interventi condivisi, mentre i vincoli burocratici e procedurali rallentano o impediscono trasformazioni urbane che potrebbero rafforzare il ruolo delle scuole come centri di socialità, apprendimento diffuso e coesione territoriale.

La necessità di un cambio culturale e istituzionale. L'apertura degli spazi scolastici al quartiere rappresenta un'opportunità per rafforzare la coesione sociale e promuovere un senso di appartenenza diffuso. Esperienze italiane e internazionali dimostrano che la creazione di spazi

scolastici multifunzionali accessibili a tutti rafforza i legami sociali e incentiva una partecipazione attiva dei cittadini alla vita del quartiere. Tuttavia, l'implementazione di questo modello richiede un profondo cambiamento culturale e istituzionale.

In Italia, la scuola aperta è ancora un modello sperimentale, con risorse limitate e una scarsa diffusione. La scuola continua a essere concepita principalmente come uno spazio chiuso e autoreferenziale, il cui utilizzo è vincolato a orari e regolamenti interni che ne limitano l'accessibilità al di fuori del tempo scolastico. La sua integrazione con il tessuto urbano rimane episodica, spesso dipendente dalla volontà di singoli dirigenti scolastici, insegnanti o associazioni piuttosto che da una strategia pianificata a livello istituzionale.

Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalla frammentazione della governance, che rende difficile coordinare i diversi livelli decisionali coinvolti nel processo di trasformazione della scuola in infrastruttura comunitaria. Gli spazi scolastici sono gestiti da soggetti differenti: mentre la competenza sugli edifici è spesso in mano agli enti locali, le attività educative e sociali dipendono da normative nazionali e regionali che non sempre dialogano tra loro. Questa separazione tra dimensione amministrativa e progettualità territoriale complica la possibilità di attivare e consolidare pratiche di apertura della scuola al quartiere.

Senza un quadro normativo chiaro e finanziamenti adeguati, il rischio è che i progetti di scuola aperta rimangano esperienze circoscritte. Per evitare che queste iniziative restino marginali, è necessaria una riforma strutturale che riconosca la scuola come nodo centrale nelle politiche di rigenerazione urbana e inclusione sociale.

Se vogliamo che la scuola diventi un elemento chiave nella costruzione della città di prossimità, è necessario un cambiamento radicale nel modo in cui viene progettata, gestita e vissuta. Questo significa ripensare la scuola come un'infrastruttura urbana interconnessa con il territorio. L'integrazione con il sistema dei servizi del quartiere, la partecipazione della comunità alla sua gestione e l'apertura degli spazi scolastici alla città sono alcune delle strategie fondamentali per realizzare questo ambizioso obiettivo.

Bibliografia 3

- 1 Abdullah, H. (Ed.). (2021a). *Towards a European Green Deal with cities: The urban dimension of the EU's sustainable growth strategy*. CIDOB.
- 2 Abdullah, H. (2021b). Bridging green and digital agendas in cities to drive more ambitious and inclusive transitions. *CIDOB Briefings*, 34. Retrieved from https://www.cidob.org/en/content/download/79741/2572720/version/7/file/34_CIDOB%20Briefings_ANG.pdf
- 3 Abercrombie, P. (1933). *Town and country planning*. Oxford University Press.
- 4 Alberti, F., & Radicchi, A. (2022). La prossimità nei progetti urbani: una analisi comparativa fra Parigi, Barcellona e Milano. *TECHNE*, 23, 69-77. doi 10.36253/techne-12151.
- 5 Alberti, V., Alonso Raposo, M., Attardo, C., Auteri, D., Ribeiro Barranco, R., Batista, E., Silva, F., Benczur, P., Bertoldi, P., Bono, F., et al. (2019). *The future of cities: Opportunities, challenges and the way forward*. Publications Office of the European Union.
- 6 Allam, Z., Nieuwenhuijsen, M., Chabaud, D., & Moreno, C. (2022). The 15-minute city offers a new framework for sustainability, liveability, and health. *The Lancet Planetary Health*, 6(3), e181–e183. doi 10.1016/S2542-5196(22)00014-6.
- 7 Anguelovski, I., Connolly, J. J. T., Pearsall, H., Shokry, G., Checker, M., Maantay, J., Gould, K., Lewis, T., Maroko, A., & Roberts, J. T. (2020). Why green “climate gentrification” threatens poor and vulnerable populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(45), 28112–28115. doi 10.1073/pnas.1920490117.
- 8 Ayuntamiento de Barcelona. (2019). *Plan del juego en el espacio público con horizonte 2030*. Retrieved from https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2019/05/PLAJOC_RESUM_WEB-IIAB-CAST-1.pdf
- 9 Barca, F. (2009). *An agenda for a reformed cohesion policy: A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*. Retrieved from https://ec.europa.eu/regional_policy/archive/policy/future/pdf/report_barca_v230306.pdf
- 10 Bentley, G., & Pugalis, L. (2014). Shifting paradigms: People-centred models, active regional development, space-blind policies and place-based approaches. *Local Economy*, 29(4-5), 283-294. doi 10.1177/0269094214541355.
- 11 Bock, B. B. (2016). Rural marginalisation and the role of social innovation: A turn towards nexogenous development and rural reconnection. *Sociologia Ruralis*, 56(4), 552–573. doi 10.1111/soru.12119.
- 12 Boys, J., & Jeffery, A. (2023). Valuing urban schools as social infrastructure. In B. Cleveland, N. Miles, & P. Chandler (Eds.), *Schools as community hubs* (pp. 113-130). Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7_5.
- 13 Brunetto, C. (2019, April 16). La rivolta di Danisinni: Salvate il nostro asilo simbolo di rinascita. *Repubblica Palermo*.

- 14 Bulkeley, H. (2013). *Cities and climate change*. Routledge.
- 15 Calthorpe, P. (1993). *The next American metropolis: Ecology, community, and the American dream*. Princeton Architectural Press.
- 16 Calvaresi, C., & Cognetti, F. (2023). La rigenerazione urbana è apprendimento. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies*, 13, 45-66. doi 10.13133/2532-6562/18372.
- 17 Carvalho, A., Ruszczewski, S., & Pisciole, F. (2022). Schools and new learning spaces in Milan: An educational experience. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère*, 16. Published online on December 28, 2022. Retrieved from <http://journals.openedition.org/craup/11639>. doi 10.4000/craup.11639.
- 18 Cellamare, C., & Montillo, F. (2020). *Periferie: Abitare a Tor Bella Monaca*. Donzelli Editore.
- 19 Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L., & Rosa, A. (Eds.). (2020). *La scuola di prossimità: Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Scholé.
- 20 Chau, H., Gilzean, I., Jamei, E., Lesley, P., Preece, T., & Quirke, M. (2022). Comparative analysis of 20-minute neighbourhood policies and practices in Melbourne and Scotland. *Urban Planning*, 7(4), 13-24. doi 10.17645/up.v7i4.5668.
- 21 Checker, M. (2011). Wiped out by the “greenwave”: Environmental gentrification and the paradoxical politics of urban sustainability. *City & Society*, 23(2). doi 10.1111/j.1548-744x.2011.01063.
- 22 Cipler, D., Timmons, R., & Khan, M. (2015). *Power in a warming: The new global politics of climate change and the remaking of environmental inequality*. The MIT Press.
- 23 Cleveland, B., Backhouse, S., Chandler, P., Colless, R., McShane, I., Clinton, J., Aston, R., Paproth, H., Polglase, R., Rivera-Yevenes, C., Miles, N., & Lipson-Smith, R. (Eds.). (2023). *Schools as community hubs: Building ‘more than a school’ for community benefit*. Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7.
- 24 Coppetti, B., & Manganaro, E. (Eds.). (2023). *Inventing schools: Una scuola grande come il mondo*. LetteraVentidue.
- 25 Coppola, A., Del Fabbro, M., Lanzani, A., Pessina, G., & Zanfi, F. (2021). *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Il Mulino.
- 26 Cossa, L. (2022). Chi si occupa di città, si occupa di educazione. Retrieved from www.avanzi.org/chi-si-occupa-di-citta-si-occupa-di-educazione (Ultima consultazione ottobre 2023).
- 27 Council of the European Union. (2022). *Council recommendation on learning for the green transition and sustainable development (2022/C 243/01)*. *Official Journal of the European Union*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627(01))
- 28 Crobe, S., & Giubilaro, C. (2022). Street art e rigenerazione urbana? Spazio pubblico e immagini di città oltre le retoriche. In F. Amato, V. Amato, S. De Falco, D. La Foresta, & L. Simonetti (Eds.), *Catene/Chains* (pp. 877-882). Società di Studi Geografici.
- 29 Crobe, S. (2023). Pratiche di rigenerazione urbana e cultura. Sguardi critici tra co-

creazione, istituzionalizzazione e conflitto. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies*, 13(Giugno), 6-18.

30 C40. (2021). Available at: www.c40.org (Ultimo accesso 10 ottobre 2023).

31 De Coninck, H., Klaus, I., Revi, A., Schultz, S., & Solecki, W. (2018). *Summary for urban policymakers: What the IPCC special report on global warming of 1.5°C means for cities*. Retrieved from https://ihs.co.in/knowledge-gateway/wp-content/uploads/2018/12/Summary-for-Policy-Makers_Online_Citation.pdf (Ultimo accesso 9 maggio 2023).

32 De Gregorio Hurtado, S. (2021). A Green Deal for the urban age: A new role for cities in EU climate action. In H. Abdullah (Ed.), *Towards a European Green Deal with cities: The urban dimension of the EU's sustainable growth strategy*. CIDOB, Barcelona.

33 Delmas, M. A., & Burbano, V. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review*, 54(1). doi 10.1525/cmr.2011.54.1.64.

34 Dessì, V., & Bellomo, A. (2017). Recuperare l'uso degli ambienti esterni. In M. Fianchini (Ed.), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie per il rinnovamento delle infrastrutture scolastiche* (pp. 152-177). Maggioli Editore.

35 Di Biagi, P. (2003). Quartieri e città nell'Italia degli anni Cinquanta. Il Piano INA Casa 1949-1963. *Mélanges de l'École Française de Rome*, 115(2), 517.

36 Dolcetta, B., Manguolo, M., & Marin, A. (2015). *Giovanni Astengo urbanista. Piani, progetti, opere*. Il Poligrafo.

37 Dolci, D. (1960). *Inchiesta a Palermo*. Einaudi.

38 Elia, G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Pensa Multimedia.

39 Ernsten, C., Gardner, E., & Gogishvili, D. (2009). *Micro-rayon living: Everyday life strategies and DIY practices in the post-Soviet micro-rayon*. Amsterdam University of Applied Arts.

40 European Commission. (2019). *The European Green Deal*. Brussels: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-green-deal-communication_en.pdf (Ultimo accesso maggio 2024).

41 European Commission. (2020a). *Draft green recovery plan*. Retrieved from <https://www.euractiv.com> (Ultimo accesso maggio 2024).

42 European Commission. (2020b). *New Leipzig Charter*. Retrieved from <https://ec.europa.eu> (Ultimo accesso maggio 2024).

43 European Commission. (2021a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New European Bauhaus: Beautiful, sustainable, together*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A573%3AFIN> (Ultimo accesso 25 settembre 2023).

44 European Commission. (2021b). *Local green deals: A blueprint for action*. Retrieved from <https://www.intelligentcitieschallenge.eu> (Ultimo accesso maggio 2024).

- 45 European Commission. (2022). *Learning for the green transition and sustainable development: Staff working document accompanying the proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability*. Publications Office of the European Union. doi 10.2766/02392.
- 46 European Committee of the Regions. (2021). *Green Deal Going Local Roadmap 2021*. Retrieved from <https://cor.europa.eu> (Ultimo accesso maggio 2024).
- 47 European Committee of the Regions, Commission for the Environment, Climate Change and Energy, Martinos, H., Tödting-Schönhofer, H., & Jeffrey, P. (2022). *Equal opportunities and responsibilities in the implementation of the European Green Deal*. European Committee of the Regions (Ultimo accesso maggio 2024). doi 10.2863/718117.
- 48 European Environmental Agency. (2021). *Urban sustainability in Europe: Opportunities for challenging times, briefing 03/2021*. Retrieved from <https://www.eea.europa.eu/publications/urban-sustainability-in-europe> (Ultimo accesso maggio 2024).
- 49 Fondazione Agnelli. (2020). *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- 50 Gabriel, M. (2021). *Education for Climate Coalition Speech*. Former European Commissioner for Innovation, Research, Culture, Education, and Youth.
- 51 Giovanazzi, T. (2022). Rigenerazione scuola. Un piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento: European Journal on Education and Teaching*, 20(1), 127-135. doi 10.7346/-fei-xx-01-22_12.
- 52 Gisotti, M. R., & Masiani, B. (2023). La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. *IN_BO. Ricerche e progetti per il territorio, la città e l'architettura*, 14(18), 198-217. doi 10.6092/issn.2036-1602/14836.
- 53 Gould, K. A., & Lewis, T. L. (2016). *Green gentrification: Urban sustainability and the struggle for environmental justice*. Routledge.
- 54 Howard, E. (2017). *La città giardino del domani*. Asterios Editore. (Edizione originale: *Garden Cities of Tomorrow*, 1902).
- 55 INDIRE. (2012). *Dalla scuola al civic center. Il modello architettonico e didattico-organizzativo alla base di 4Het Gymnasium*. Retrieved from <https://www.indire.it/quandolospazioinsegna/scuole/4het-gymnasium/> (Ultimo accesso 10 marzo 2023).
- 56 Jacobs, J. (2009). *Vita e morte delle grandi città*. Einaudi. (Edizione originale: *The Death and Life of Great American Cities*, 1961, Random House, New York).
- 57 Katz, P. (1993). *The new urbanism: Toward an architecture of community*. McGraw-Hill Professional.
- 58 Lecardane, R. (2022). Diritto d'asilo. Accessibilità e riciclo dell'ex asilo Biondi a Danisinni, Palermo. In CISAV-APS (Eds.), *Saperi territorializzati. Abitare le aree fragili tra accessibilità e consapevolezza* (pp. 58-61).
- 59 Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a change: Play, policy and practice – A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau. Retrieved from https://www.academia.edu/415471/Lester_S_and_Russell_W_2008_Play_for_a_change_Play_policy_and_practice_A_review_of_contemporary_perspectives_London_National_Children_s_Bureau (Ultima consultazione 20 giugno 2024).

- 60 Malavasi, P. (Ed.). (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la Terra*. Pensa Multimedia.
- 61 Manzini, E. (2021). *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*. EGEA.
- 62 Mansor, H. N., & Alexander, K. (2023). *The role of schools play as community hub facilities in contributing to a sustainable community*. University of Salford.
- 63 Marchigiani, E., & Bonfantini, B. (2022). Urban transition and the return of neighbourhood planning: Questioning the proximity syndrome and the 15-minute city. *Sustainability*, 14(9), Article 5468. doi 10.3390/su14095468.
- 64 Mattioli, C., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2021). Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat École a Bruxelles. *Territorio*, 97 (Supplement), 67-76. doi 10.3280/TR2021-097-SUPPLEMENTOOA12929.
- 65 Mecca, S. (Ed.). (2023). *Prossimità. Il benessere nella città del futuro*. DIDA Press.
- 66 Michelucci, G. (1954). La scuola all'aperto e l'urbanistica. *Vox*, 12.
- 67 Miles, S. (2020). Consuming culture-led regeneration: The rise and fall of the democratic urban experience. *Space and Polity*, 24(1), 1-15.
- 68 MIUR. (2013). *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. Linee guida*. Retrieved from <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf>
- 69 MIUR. (2017). *“La scuola al centro” pubblicata la graduatoria finale del bando*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/-/la-scuola-al-centro-> (Ultimo accesso marzo 2024).
- 70 MIUR. (2022). *FUTURA. Progettare, costruire, abitare la scuola*. Retrieved from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/lineeguida_scuolafutura.pdf (Ultimo accesso marzo 2024).
- 71 Mohtat, N., & Khirfan, L. (2021). The climate justice pillars vis-à-vis urban form adaptation to climate change: A review. *Urban Climate*, 39, 100951. doi 10.1016/j.uclim.2021.100951.
- 72 Morena, E., Krause, D., & Stevis, D. (2020). *Just transitions: Social justice in a low-carbon world*. Pluto Press.
- 73 Mondino, M. (2023). La rigenerazione urbana a base culturale tra rinascita e retoriche: Il caso Danisinni a Palermo. In S. Crobe & E. Ostanel (Eds.), *Tracce Urbane. Rivista semestrale transdisciplinare di studi urbani - Italian Journal of Urban Studies*, 13(Giugno), 214-234.
- 74 Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C., & Pratlong, F. (2021). Introducing the '15-minute city': Sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities. *Smart Cities*, 4(1), 93-111. doi 10.3390/smartcities4010006.
- 75 Mueller, N., et al. (2020). Changing the urban design of cities for health: The Superblock model. *Environment International*, 134, 105-132. doi 10.1016/j.envint.2019.105132.
- 76 Mumford, L. (1954). The neighborhood and the neighborhood unit. *The Town Planning Review*, 24(4), 256-270.

- 77 New European Bauhaus. (2022). *The New European Bauhaus Compass*. Retrieved from https://new-european-bauhaus.europa.eu/get-involved/use-compass_en (Accessed 28 September 2023).
- 78 Nieuwenhuijsen, M. (2021). New urban models for more sustainable, liveable and healthier cities post COVID-19; Reducing air pollution, noise and heat island effects and increasing green space and physical activity. *Environment International*, 157, 106850. doi 10.1016/j.envint.2021.106850.
- 79 OECD. (2020a). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.
- 80 OECD. (2020b). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- 81 ONU. (1992). *Rapporto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo*. Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992. Retrieved from http://dichiarazione_diriosuambienteesviluppo.pdf.
- 82 ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?openelement>.
- 83 Osborn, F. J., & Whittick, A. (1977). *New towns: Their origins, achievements and progress*. Routledge & Kegan Paul.
- 84 Palestino, M. F., Amore, M. P., Cuntò, S., & Molinaro, W. (2020). Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socio-ecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli. *BDC*, 20(1), 181–196. doi 10.6092/2284-4732/7550.
- 85 Pasqui, G. (2017). *Urbanistica oggi: Piccolo lessico critico*. Donzelli Editore.
- 86 Pearsall, H., & Anguelovski, I. (2016). Contesting and resisting environmental gentrification: Responses to new paradoxes and challenges for urban environmental justice. *Sociological Research Online*, 21(3). doi 10.5153/sro.3979.
- 87 Perry, C. (1914). La città al centro del quartiere. *La Città Conquistatrice*, 18 gennaio 2014.
- 88 Perry, C. A. (1998). *The neighbourhood unit*. Routledge/Thoemmes. (Edizione originale: *Regional Plan of New York and Its Environs*, 1929, pp. 36–38, 72).
- 89 Petrillo, A. (2019). *La periferia non è più quella di un tempo*. Bordeaux Edizioni.
- 90 Picone, M., & Schilleci, F. (2020). La scuola adotta e progetta il quartiere. Un'esperienza di progettazione partecipata a Palermo. In L. Lazzarini & S. Marchionni (Eds.), *Spazi e corpi in movimento. Fare urbanistica in cammino*. SdT Edizioni.
- 91 Polglase, R., McShane, I., & Cleveland, B. (2023). Policy for schools as community hubs: Insights into a fragmented environment. In B. Cleveland, N. Miles, & P. Chandler (Eds.), *Schools as community hubs* (pp. 269-278). Springer. doi 10.1007/978-981-19-9972-7_18.
- 92 Rabbiosi, C. (2016). Urban regeneration 'from the bottom up': Critique or co-optation? Notes from Milan, Italy. *City*, 20(6), 832-844. doi 10.1080/13604813.2016.1242240.

- 93** Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019a). Scuole, una questione urbana. Spazi di transizione e di apprendimento. *Urbanistica*, 163, 140-147.
- 94** Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019b). Le scuole tra piani, burocrazia e modelli. Il caso milanese. *Territorio*, 90(1), 54-57.
- 95** Rossi Doria, M. (2020). Periferie e fallimento formativo. In G. Laino (Ed.), *Quinto rapporto sulle città. Politiche urbane per le periferie* (pp. 101-112). Il Mulino.
- 96** Rotondo, F., & Savoldi, P. (2021). Scuole e politiche urbane: Uno spazio da disegnare. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 132(Supplemento), 1-20. doi 10.3280/ASUR2021-132-S1011.
- 97** Rueda, S. (1993). Ecología urbana y planificación de la ciudad. *Medi Ambient. Tecnología i Cultura*, 5.
- 98** Save the Children. (2019). *Il tempo dei bambini. X Atlante dell'infanzia a rischio*. Retrieved from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf (Ultimo accesso: aprile 2024).
- 99** Schwarz, R. (1950). *Das neue Köln*. Cologne: Ein Vorentwurf.
- 100** Stein, C. S. (1957). *Toward new towns for America*. Reinhold. (Trad. it., 1969, *Verso nuove città per l'America*. Il Saggiatore).
- 101** Szkola, S., Denigot, T., Williquet, F., Napoli, V., & European Commission: Joint Research Centre. (2023). *Education for Climate Coalition – Annual Report 2022*. Publications Office of the European Union. doi 10.2760/06558.
- 102** Todaro, P. (1988). *Il sottosuolo di Palermo*. Libreria Dario Flaccovio Editrice.
- 103** UN-Habitat. (2020). *World cities report 2020: The value of sustainable urbanization*. United Nations Human Settlements Programme. Retrieved from: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/10/wcr_2020_report.pdf (Ultimo accesso maggio 2024).
- 104** UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- 105** UNFCCC. (2015). *Paris Agreement*. United Nations Framework Convention on Climate Change. Retrieved from <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement>.
- 106** United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- 107** Velicu, I., & Barca, S. (2020). The just transition and its work of inequality. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 263-273. doi 10.1080/15487733.2020.1814585.
- 108** Wendler, F. (2022). *Framing climate change in the EU and US after the Paris Agreement*. *Palgrave Studies in European Union Politics*. Springer. doi 10.1007/978-3-031-04059-7_1.
- 109** Zukin, S. (2008). Consuming authenticity: From outposts of difference to means of exclusion. *Cultural Studies*, 22(5), 724-748. doi 10.1080/09502380802245985.