

4

Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città

Così a mio avviso dovrebbe essere l'edificio scolastico non più "scuola" definita, precisata, nei suoi limiti nei suoi caratteri fisici; non un fatto architettonico raggiunto; non un esempio, un modello di scuola: ma semplicemente uno spazio in continua costruzione di se stesso per le infinite possibilità che offre alla vita del fanciullo e della popolazione e che è ad un tempo il richiamo, la esaltazione della città e della vita associata, libera da ogni costrizione teorica o formale o paternalistica (Michelucci, 1960, p. 215)

Gli spazi pubblici situati nelle immediate prossimità delle scuole, veri e propri "spazi di soglia" tra l'ambiente scolastico protetto e il più ampio contesto urbano, detengono una forte carica simbolica: da una parte rappresentano un'estensione naturale della scuola che si proietta oltre il limite fisico dell'edificio, dall'altra rivestono un ruolo privilegiato nel favorire un processo di riappropriazione della strada da parte dei bambini. Questi spazi, spesso pochi metri quadrati, sono il luogo in cui i bambini rafforzano le loro amicizie e sperimentano le prime autonomie; divengono punti di ritrovo e plasmano i ricordi dell'infanzia. Come affermano gli studiosi Renato Casagrandi e Paolo Pileri, se concentrassimo il tempo

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

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Benedetta Masiani, *Prossimità scolastiche: spazi di soglia tra scuola e città*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8.08, in Benedetta Masiani, *La città fa scuola, la scuola fa città. Dallo spazio pubblico ai cortili scolastici per una rinnovata permeabilità*, pp. 187-325, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0929-8, DOI 10.36253/979-12-215-0929-8

trascorso dai bambini in queste aree dai 6 ai 19 anni, scopriremmo che equivale quasi a un intero anno scolastico (Casagrandi & Pileri, 2000). Questi luoghi, detentori di un potenziale parzialmente inespresso, possono essere ripensati e ristrutturati per garantire sicurezza, accessibilità e opportunità di gioco, promuovendo l'autonomia e il benessere dei più piccoli e non solo.

Il sociologo Richard Sennett richiama in vari testi l'idea del biologo Stephen Jay Gould, che fornisce una distinzione importante nel contesto delle ecologie naturali tra "limite" e "bordo". Il limite è un confine dove le cose finiscono mentre il bordo è una zona attiva di interazione in cui diversi gruppi interagiscono; sui bordi, gli organismi diventano maggiormente interattivi, proprio per l'incontro di diverse specie e condizioni fisiche (Sennett, 2011). Applicata alla pianificazione urbana, questa idea ci invita a vedere i bordi tra scuola e città non come semplici linee di demarcazione, ma come spazi di scambio dinamico, in cui bambini e città si arricchiscono reciprocamente, accogliendo una vasta gamma di usi e pratiche sociali. Così come nella natura, dove la sponda di un lago rappresenta un habitat vivo e fertile grazie all'interazione tra terra e acqua, anche gli slarghi, le strade, le piazze in prossimità delle scuole possono divenire luoghi vitali e aperti, offrendo ai bambini esperienze sicure di autonomia, crescita e apprendimento diffuso.

Negli ultimi anni, questi spazi di soglia tra scuola e città, da sempre ignorati per concentrarsi sull'edificio scolastico, sono stati oggetto di numerosi studi e sperimentazioni che ne hanno riconosciuto l'importanza e evidenziato alcuni caratteri: funzionale, come occasione di promozione di forme sostenibili e alternative di mobilità; simbolico, come spazi di relazione e di crescita; educativo, come estensioni degli ambienti di apprendimento. La prevalenza di uno o più di questi aspetti ha portato all'introduzione di nuove definizioni per identificare interventi che ricadono negli spazi di soglia: si parla di Strada Scolastica (Cannella, 2023) per evidenziarne il potenziale ludico e di apprendimento informale, oppure di Piazza Scolastica (Pileri et al., 2022) o sagrado scolastico (Casagrandi & Pileri, 2020) per sottolinearne la centralità e il valore come spazio pubblico di socialità e relazione.

Il tema della strada, allegoria urbana della società (Benjamin, 2010), è centrale e trasversale ai vari modi di interpretare le prossimità scolastiche come spazi di bordo per dare concretezza a una loro risignificazione, ripensamento e ridisegno in un'ottica di maggiore inclusione e afferma-

zione dei bambini e dei ragazzi. L'intenzione è quindi quella di aprire una riflessione sulle varie soluzioni fornite al tema degli spazi di prossimità delle scuole, proponendone una lettura personale guidata dalle priorità che le singole sperimentazioni rendono manifeste. Affrontare la questione con questa chiave di lettura permette di identificare strategie finalizzate a incentivare un cambio culturale che guarda a nuovi modi di vivere e spostarsi nello spazio pubblico proprio a partire da questi spazi di transizione tra scuola e città.

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

Come ampiamente affrontato dalla letteratura scientifica il tema dell'uso libero della strada da parte dei bambini risale a contesti storici, sociali e urbani in cui le strade, oltre ad essere funzionali allo spostamento, costituivano gli spazi vissuti e condivisi dalla comunità e rappresentavano un'opportunità in termini di interazione, socializzazione e gioco (Francis, 1987; Gehl, 1987). Moltissimi studiosi ne sottolineano questi aspetti, per citarne alcuni, dal teorico Walter Benjamin secondo cui "La strada stessa si manifesta come un interno abitato, come dimora della collettività, poiché le vere collettività, come tali, abitano la strada" (Benjamin, 2002, p.43. Ed. or. 1928), all'architetto Louis Kahn che definisce la strada come "una stanza comunitaria" (Khan, 1971, p.33) conferendole un carattere domestico nel quale la comunità tutta, bambina adulta e anziana, si esprime liberamente manifestando e condividendo le proprie volontà e volizioni, all'urbanista Alan Jacobs, che nel suo testo *Great Streets*, afferma "*Sociability is a large part of why cities exist and streets are a major if not only public space for that sociability to develop*" (Jacobs, 1993, p.4).

La strada dell'800 era un luogo densamente popolato di bambini e ragazzi, che qui trovavano spazio per la formazione di una propria identità, l'incontro con il diverso e la partecipazione alla vita comunitaria. Senza voler cadere in un rischioso processo di idealizzazione della città storica, con tutti i limiti che questa porta con sé rispetto alla qualità della vita in generale e dell'infanzia in particolare¹, si può comunque affermare che almeno fino alla fine dell'800 ci fosse una certa permeabilità spaziale

¹ Basta pensare ai quartieri ghetto e insalubri descritti dalla grande narrativa, da Dickens a Zola, per capire le condizioni di vita dei bambini dell'epoca.



01.
Bambini per strada.
Helsinki, 1907.
Brander Signe.
Fonte: Wikimedia
Commons. CC BY 4.0

02.
Bambini per strada in una
calda giornata.
New York, 1908-1915.
George Grantham Bain
Collection.
Library Congress.
Fonte: Wikimedia
Commons. Pubblico
dominio.

03.
Bambini che giocano.
Beverly, 1930.
East Riding Archive.
Fonte: Wikimedia
Commons. CC0 1.0.



04.
Bambini che giocano per strada.
Helsinki, 1930.
Ebeneser-säätiö
Fonte: Wikimedia Commons. CC BY 2.0



05.
Bambini che giocano a calcio in strada.
Buenos Aires, 1935 ca.
Archivo General de la Nación Argentina
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio.

06.
Bambini che giocano nella sabbiera.
Soest, 1930-1940ca.
Coerdes, J.H.
Het Utrechts Archief
East Riding Archive.
Fonte: Wikimedia Commons. Pubblico dominio.





07. Siena, Italia, 1953.

Fonte: Image Reference
HCB1953010W02038/05
(PAR100179)

© Photo Henri cartier
Bresson. Fondation Henri
Cartier-Bresson/Magnum
Photos. CC BY-NC-ND

08.

Riomaggiore, Cinque
Terre, 1960.

Paolo Monti, BEIC,
SER-s5020-0006137.

Fonte: Wikimedia
Commons, Civico Archivio
Fotografico di Milano.
CC BY-SA 4.0.



09.

Cetara, 1960.

Paolo Monti, BEIC,
SER-s5020-0006080.

Fonte: Wikimedia
Commons, Civico
Archivio Fotografico di
Milano.

CC BY-SA 4.0.







10.

I bambini del rione Traiano, Napoli

© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC –
Direzione Generale Archivi

Soprintendenza archivistica e bibliografica della
Campania

tale da consentire una maggiore coesistenza tra soggetti adulti e bambini rispetto al secolo successivo (Amendola, 1995). I bambini erano parte visibile e ordinaria della scena urbana: si incontravano numerosi nelle strade, nelle piazze, nei pressi delle botteghe, lungo i percorsi quotidiani, convivendo con le attività ordinarie della città. La loro presenza non costituiva un'eccezione, né appariva come un elemento da separare o proteggere, ma rientrava nella normale composizione sociale dello spazio pubblico. Le strade erano, prima di tutto, uno spazio umano, utilizzato da persone di diverse età, in uno spirito di condivisione abbastanza semplice da sostenere, data una sostanziale omogeneità sia a livello fisico, di ingombro spaziale, che di velocità di movimento (fig. 01-10).

Con l'avvento della città moderna la strada sempre più diviene spazio riservato alle automobili che si appropriano di luoghi pubblici sottraendoli a chi si muove a piedi: alle auto è riservato il livello zero, mentre i pedoni sono chiamati a salire su marciapiedi, scendere nei sottopassi o intraprendere sovrappassi per attraversare in sicurezza. Le auto impongono la loro presenza e la loro estetica e ai pedoni spesso spetta il percorso più complicato e lungo, le città si riempiono di strisce pedonali e cartelli stradali che impattano visivamente i tracciati storici e lo spazio pubblico (Renzi et al., 2014) (fig. 11, 12).

Questo cambiamento avviene abbastanza velocemente in Europa a partire dagli inizi del '900, con la presenza delle prime automobili, per poi assistere nei decenni successivi a una progressiva accelerazione della sua diffusione che culmina intorno agli anni '60 quando l'auto si afferma come mezzo di trasporto di massa: uno dei risultati più immediati di questa trasformazione è che i bambini, sempre più vigilati e accompagnati, non possono più uscire di casa da soli. La loro libertà di movimento si riduce a vantaggio di una maggiore libertà degli adulti di utilizzare le proprie automobili (Qvortrup, 2003). Prende avvio un processo di graduale privatizzazione e istituzionalizzazione dell'infanzia con un conseguente allontanamento dei bambini dalla strada e dagli spazi pubblici della città. I bambini, dunque, trascorrono molto tempo a scuola, e sono sempre più impegnati in attività di varia natura collocate in giorni e tempi stabiliti, generalmente progettati e presenziati da adulti (James et al., 2002). La crescente scomparsa dell'autonomia di movimento dei più piccoli ha delle conseguenze sia sui bambini stessi che sulle città: i primi perdono la possibilità del moto spontaneo e del gioco libero con ricadute negative a livello cognitivo, fisico e sociale (Prezza et al., 2010) e un conseguente ritardo nel rapportarsi con ostacoli e rischi; le seconde pagano l'assenza



11.

Palermo, Italia, 1971.
Fonte: Image Reference
HCB1971015W12578/39C
(PAR19145)
© Photo Henri cartier
Bresson. Fondation Henri
Cartier-Bresson/Magnum
Photos. CC BY-NC-ND

12.

Helsinki, 1970.
Eeva Rista. Helsinki City
Museum, ser090540
Fonte: Wikimedia
Commons. CC BY 4.0



dei bambini con la perdita di attenzione, rispetto e sensibilità diffusa nei confronti dei soggetti più deboli, maturando così una certa avversione al cambiamento (Renzi et al., 2014). L'esempio forse più evidente delle restrizioni della mobilità autonoma dei bambini è rappresentato dalle modalità di spostamento utilizzate per il percorso casa-scuola. Infatti, la scuola è un luogo che attiva numerosi flussi di movimento e potrebbe costituire uno dei momenti chiave dell'apprendimento spaziale; in questo senso il percorso casa-scuola, costituisce spesso per i bambini la prima esplorazione di uno spazio sociale regolato e condiviso.

Numerosi studi effettuati in molti paesi europei mostrano un significativo aumento, dagli anni '90 in poi, dell'uso dell'automobile come mezzo privilegiato per raggiungere la scuola (Bradshaw, 2001; Mackett, 2002; Fyhri & Hjorthol, 2009) in particolare a causa di un ritmo di vita sempre più sostenuto che porta i genitori a inserire il tragitto scolastico nella sequenza casa-lavoro, privando di fatto il bambino di un momento di sperimentazione, apprendimento e comprensione dell'ambiente urbano. Infatti, l'abilità di conoscere e relazionarsi in un contesto fisico è un processo in continua evoluzione che avviene progressivamente con l'acquisizione della mobilità e della capacità di spazializzazione, attraverso esperienze a diverse scale, dalle più prossime alle più vaste. Il tragitto casa-scuola costituisce un primo salto dimensionale per il bambino, permettendogli di confrontarsi ripetutamente con un intorno più ampio ma comunque vicino all'ambiente domestico, familiarizzando con uno dei luoghi centrali del suo quotidiano e con i codici culturali che lo circondano (Bellesi & Casas, 2022; Bianchi et al., 2023).

Si tratta di restituire ai bambini quella che Geddes definiva la pratica dello *walk* (Ferraro, 1998): la conoscenza familiare, soggettiva ed empatica dei luoghi che da questa scaturisce. È stato infatti ripetutamente studiato e dimostrato che i bambini che camminano hanno contatti con le attività locali (come negozi, parchi, campi sportivi) che favoriscono l'esplorazione, il contatto sociale e, naturalmente, il gioco; il camminare autonomo crea legami sociali che, a loro volta, danno ai bambini un senso di comfort e sicurezza al di fuori dei contesti protetti della casa e della scuola (Ross, 2007; Romero, 2015). Inoltre, una ridotta autonomia di movimento dei bambini pone un problema di presenza nello spazio pubblico che si lega a un tema più profondo di equità spaziale (Soja, 2010); in tal senso, la mobilità può essere assunta come un indicatore di inclusione (Kytta, 2004). Si rimanda al concetto di *democratic street* introdotto dall'urbanista Mark Francis (Francis, 1987) che con questo termi-

ne identifica il diritto alla strada come il primo passo verso il diritto alla città. Francis ne amplifica la capacità e il potenziale come spazio in grado di accogliere le differenze, ospitare una varietà di usi e comportamenti, esaltare l'incontro e l'interazione ma anche in grado di assorbire conflitti e rischi, in ragione del suo carattere aperto e imprevedibile. Giancarlo Paba riassume efficacemente questa idea affermando che le strade democratiche "sono disposte a essere 'occupate', 'colorate', arricchite e trasformate dalle pratiche sociali" (Paba, 2016, p. 6), sono spazialmente e socialmente giuste, ecologiche, inclusive e a misura di bambino.

4.1.1 Per una strada a misura di bambino: sperimentazioni, pratiche, e progetti

Volendo tracciare un quadro delle sperimentazioni che hanno cercato in vario modo di dare risposte alle questioni sollevate, gli anni '60 e '70 rappresentano ancora una volta un periodo di messa in discussione del modello dominante, e anche nella chiave di lettura qui proposta forniscono alcuni esempi interessanti. Si tratta di iniziative che tentano di riconsegnare al bambino il proprio posto negli spazi della città in evoluzione, a partire dalla capacità di riappropriazione e reinvenzione dello spazio della strada.

Un contributo d'avanguardia in questo senso è dato tra il 1969 e il 1974 dai laboratori di strada dell'architetto e designer Riccardo Dalisi a Napoli, rivolti ai bambini marginalizzati e non scolarizzati. Dalisi, chiamato a immaginare un asilo nido nel contesto periferico del quartiere Traiano, progetto mai realizzato, lavora con i bambini del quartiere enfatizzando la dimensione della strada come luogo di apprendimento spontaneo e informale. Attraverso laboratori creativi vengono realizzati oggetti temporanei che ridisegnano e trasformano lo spazio della strada secondo l'immaginario dei piccoli attori coinvolti, innescando un processo virtuoso di riconoscimento, risignificazione e identificazione con l'ambiente urbano (Boëlle-Dupouy, 2022) (fig. 13 - 15).

Alle iniziative dal basso che lavorano su un processo di sviluppo identitario e di appartenenza delle comunità allo spazio pubblico della strada, si affiancano proposte e progetti a scala più ampia che mirano a un ripensamento e rifunzionalizzazione vera e propria dello spazio urbano in coerenza con i cambiamenti e le evoluzioni del tempo. A livello europeo una delle prime proposte che si muovono verso un'idea di strada

che possa restituire al bambino la libertà di movimento, proviene dai Paesi Bassi, con l'introduzione negli stessi anni '60 e '70 del concetto di *woonerven*, letteralmente “strada vivente” o “spazio condiviso”. Questo modello nasce dall'intuizione dell'urbanista olandese Niek de Boer, che nel 1968 sperimenta per la prima volta il concetto di *woonerf*² o “zona residenziale” nel quartiere di espansione di Emmerhout, a Emmen (Paesi Bassi). Si tratta di una strada residenziale progettata per dare priorità ai pedoni e ai ciclisti, integrando il traffico automobilistico in modo tale che i veicoli si muovano a bassa velocità, spesso quella del passo d'uomo.

A partire dal 1969, il suo allievo Joost Váhl amplia questa visione applicandola su scala più ampia a Delft, trasformando le strade esistenti nei quartieri storici del XIX e XX secolo in spazi condivisi. Attraverso un design urbano caratterizzato dalla presenza di curve strette, dissuasori e elementi di arredo, si favorisce l'interazione sociale e la mobilità attiva, relegando all'automobile un ruolo di “ospite” della strada (Abu-Ghazzeah, 1998; Collarte, 2012). Nel 1970, il comune di Delft sperimenta per la prima volta l'uso del dosso rallentatore nel centro cittadino, contribuendo a consolidare il modello dei *woonerf*. L'efficacia di questo approccio porta alla sua progressiva diffusione e, nel 1976, il Parlamento olandese formalizzerà l'inclusione dei “woonerfen” nelle norme nazionali di progettazione stradale, sancendo così a livello legislativo il valore multifunzionale e versatile della strada (Karndacharuk et al., 2014). L'anno successivo, nel 1977, l'ANWB (l'Automobile Club dei Paesi Bassi) pubblica un opuscolo dedicato alle zone residenziali, evidenziandone il carattere innovativo e sottolineando come esse costituiscano un fenomeno unico al mondo: spazi in cui tutti i tipi di traffico coesistono, ma in cui i pedoni mantengono sempre la precedenza (fig. 16 - 18).

Parallelamente in Danimarca, l'architetto e urbanista Jan Gehl affronta la questione dello spazio stradale sviluppando un metodo di analisi³ che mette in relazioni la qualità della vita urbana con la progettazione dello spazio pubblico (Gehl, 1971). Questo si basa sull'osservazione e la raccolta di dati che interessano lo spazio destinato ai pedoni e quello dedicato alle auto, per un progetto della strada che ribalta gradualmen-

2 Erf, letteralmente cortile o tenuta, richiama nella coscienza collettiva l'area aperta attorno a una casa o gli spazi esterni di una fattoria, a un contesto cioè dove ogni tipo di attività può svolgersi all'aperto e per strada.

3 Tale metodo sarà concretizzato in tempi più recenti nel suo testo Gehl & Svarre, 2013, *How to study Public Life*. Island Press.



13. 14.

I laboratori di strada di
Riccardo Dalisi al rione
Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio
Riccardo Dalisi. MiC
- Direzione Generale
Archivi. Soprintendenza
archivistica e bibliografica
della Campania



15.

I laboratori di strada di Riccardo Dalisi al rione Traiano, Napoli
© Fotografie Archivio Riccardo Dalisi. MiC – Direzione Generale Archivi
Soprintendenza archivistica e bibliografica della Campania





te le percentuali in favore di chi si muove a piedi. Le ricadute positive di questo approccio riguardano la vita sociale e culturale della città, ma ne beneficiano anche le attività commerciali, la sicurezza e l'inclusione sociale di tutti, in particolare bambini e ragazzi.

L'idea è riuscire a progettare una città in sintonia con il concetto danese di *ügghe*: accogliente, piacevole, familiare e a misura di bambino. In termini urbanistici questo si può declinare in vari modi, a partire da azioni di pedonalizzazione e incentivo all'uso della mobilità dolce, che enfatizzano la sosta come momento di relazione e interazione umana, e invitano le persone a camminare, uscire dagli ambienti privati e passare più tempo negli spazi pubblici. Qualche decennio dopo in Svizzera viene introdotto il concetto di *shared space*, concepito negli anni '90 dall'ingegnere olandese Hans Moderman, con la volontà di mettere sullo stesso piano i diversi utenti della strada, dagli automobilisti ai pedoni bambini e adulti, in una sorta di democratizzazione spaziale, proponendo loro una zona di incontro a velocità ridotta.

L'applicazione del concetto di *shared space* negli spazi di prossimità delle scuole ha coadiuvato comportamenti più inclusivi e una maggiore attenzione per le categorie più deboli favorendo il principio di cooperazione rispetto a quello di competizione. Moderman ha lavorato su vari progetti in Olanda, il primo e più emblematico è quello nel villaggio di Makkinga, e ha dimostrato che la rimozione delle tradizionali segnaletiche stradali, marciapiedi e altre barriere può paradossalmente migliorare la sicurezza stradale oltre alla qualità dell'ambiente urbano (Hamilton-Baillie, 2008). Anche se Moderman e Gehl hanno lavorato in contesti e periodi di tempo leggermente diversi, i loro concetti sembrano influenzarsi reciprocamente. Mentre Gehl propone una visione più ampia dello spazio pubblico come luogo di interazione sociale, Moderman si concentra su come specifici tratti stradali possano essere riprogettati per facilitare questa interazione (fig. 19).

In Italia, tra le iniziative più significative che affrontano il tema della strada a partire da un focus sull'autonomia di movimento dei bambini, segnaliamo una serie di sperimentazioni inserite nel filone di ricerche promosso da Francesco Tonucci di "A scuola ci andiamo da soli" da cui il titolo del testo omonimo (Tonucci & Natalini, 2007) avviate per la prima volta negli stessi anni '90 dal Comune di Fano⁴, poi riprese da

4 L'iniziativa si colloca all'interno del più ampio progetto de 'La città dei bambini', a cui si è fatto riferimento in precedenza, facente capo allo stesso Tonucci.

16. 17.

L'assessore De Cloe inaugura il primo woonerf a Holendrecht, 17 gennaio 1977 08/ (inv. 928-9832), 09/ (inv.928-9833) Fonte: Wikimedia Commons. Foto di Hans Peters / Anefo, Nationaal Archief (Paesi Bassi). CC0 1.0



18.

Nederlands Woonerf (Dan Burden), 2004. Fonte: Wikimedia Commons. Erauch, CC BY-SA 3.0 e GFDL 1.2 o successive.



19.

Shared space in Leeuwarden, Paesi Bassi, 17 marzo 2023.
Fonte: Wikimedia Commons, Larshei. CC BY-SA 4.0.

varie città italiane, e finanziate con l'entrata in vigore della già citata L. 285/97 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁵. Il progetto prevede da un lato, incoraggiare i bambini a recarsi a scuola autonomamente, promuovendo la loro indipendenza e capacità di comprendere le regole della strada; dall'altro migliorare la sicurezza stradale attraverso la realizzazione di percorsi sicuri (fig. 20 - 22). Per raggiungere questi obiettivi, è fondamentale poter contare sulla partecipazione della comunità e su una collaborazione sinergica tra scuole, famiglie, amministrazioni e progettisti. Come evidenziato da Tonucci, la restituzione ai bambini del diritto di muoversi liberamente nella città permette loro lo svolgimento spontaneo delle attività indispensabili di gioco e esplorazione, veicolo di formazione e crescita (Tonucci & Risotto, 1999).

Nel contesto fiorentino ricordiamo a questo proposito la sperimentazione portata avanti nel comune di Scandicci (FI) nata all'interno del processo di urbanistica partecipata "Vingone un quartiere da vivere" condotto dai ricercatori Anna Lisa Pecoriello e Iacopo Zetti nel 2000 (Pecoriello & Zetti, 2004). Da questo lavoro che affronta il problema della mobilità autonoma dei bambini attraverso un progetto partecipato del

⁵ Legge 285/1997, legge Turco, Disposizioni per la promozione dei diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. <https://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm>

tragitto casa-scuola e della trasformazione in autocostruzione delle aree adiacenti, emergono molti spunti di riflessione che tengono insieme l'alto valore di queste esperienze ma anche gli aspetti critici legati alla loro realizzazione e mantenimento nel tempo, così come alla gestione del rischio. Tra i caratteri più interessanti c'è il tentativo di perseguire un approccio che non enfatizza il tema della sicurezza in favore del riconoscimento del diritto all'avventura, lavorando sull'integrazione tra le dimensioni del rischio, quella ludico-creativa e quella ecologico-ambientale.

Il tema della sicurezza è ricorrente quando si parla di bambini e di autonomia, tutto diviene potenzialmente pericoloso e si apre la questione della responsabilità. D'altra parte il modo peggiore di proteggere un bambino dal rischio è di impedirgli di visualizzarlo, conoscerlo e quindi di apprendere a affrontarlo e gestirlo (Gill, 2007). Una considerazione analoga può essere applicata alla sfera del gioco libero, nel quale è intrinsecamente presente un fattore di rischio che ne costituisce una componente attrattiva (Gray, 2020). Ciò non toglie che sia necessaria una ragionevole forma di tutela, ma in generale possiamo affermare che la sterilizzazione dello spazio pubblico, così come l'eccesso di protezione in nome della sicurezza, può forse non costituire la risposta più adeguata al problema (Mulato & Riegger, 2013). Come sostenuto da Mark Francis già alla fine degli anni '80:

Il rischio e la scoperta sono fondamentali per lo sviluppo individuale e la competenza ambientale dei bambini, e un senso di sicurezza può essere garantito anche senza eliminare le sfide presenti nella strada (Francis, 1987, p. 31).

In coerenza con questa logica, l'utilizzo ricorrente dell'auto per il percorso casa-scuola, anche nei casi in cui sono possibili alternative che presuppongono una partecipazione più attiva del bambino, può finire per anestetizzare la percezione della città, ostacolando lo sviluppo delle abilità di orientamento e la capacità rapportarsi con la strada (Fyhri & Hjorthol, 2009; Hillman et al., 1990):

If he (the child) is not able to avail himself of opportunities for independent action as and when they arise - is overprotected - his horizons may be narrowed and he may find himself in difficulties when he is no longer protected⁶ (Hillman et al., 1990, p.80).

6 Se (il bambino) non è in grado di cogliere le opportunità di agire in modo indipendente quando si presentano - cioè se è iperprotetto - i suoi orizzonti potrebbero restringersi e potrebbe trovarsi in difficoltà quando non avrà più questa protezione (trad.ita a cura dell'autrice)

Includere e contenere la componente del rischio, lasciando la possibilità ai bambini di partecipare attivamente alla costruzione del proprio quotidiano così come alla vita della comunità, richiede un rinnovato approccio al progetto urbano, in continuità con le sperimentazioni finora descritte e in coerenza con le trasformazioni delle città.

In anni recenti l'architetto danese David Sim⁷ ha portato avanti le teorie di Jan Gehl all'interno dello studio di architettura che da questo prende il nome, andando a definire un approccio alla progettazione *Soft*, si parla infatti di *Soft City*⁸: una città caratterizzata da piccoli interventi e semplici accorgimenti del progetto urbano con grandi ricadute in termini di sicurezza, inclusione e vivibilità (Sim, 2019). Copenaghen offre molti esempi di questo modo di progettare. Citiamo a titolo esplicativo la soluzione architettonica adottata per l'incrocio stradale: il marciapiede, alla stessa quota del manto stradale, differenziato da un cambio di materiale, è una superficie continua che consente ai pedoni di proseguire la loro traiettoria portando le auto a fermarsi. Questo fa sì che il percorso pedonale non si interrompa in ogni incrocio, con una serie di benefici a vari livelli: la riduzione dei tempi di percorrenza a piedi fa sì che questa opzione sia preferibile incentivando la mobilità attiva; la possibilità di far raggiungere la scuola ai bambini in sicurezza e da soli (senza dover affrontare l'attraversamento stradale) favorisce uno sviluppo dell'autonomia dei più piccoli; bambini più indipendenti nel muoversi in città imparano gradualmente a gestire rischi e opportunità dello spazio pubblico alleggerendo i genitori dagli istinti di supervisione e così via. Un piccolo gesto con una precisa intenzionalità innesca una serie di meccanismi a cascata con un forte impatto sulla vita della città.

Queste evoluzioni del modo di guardare e progettare lo spazio pubblico sono accomunate da una parte, dal riconoscere il ruolo strategico svolto dalla strada, sia come risorsa di per sé che come condizione per accedere ad altre risorse urbane: la scuola, i giardini e i campi sportivi etc. Dall'altra, evidenziano l'importanza di restituire, consentire e promuovere l'accesso e l'uso della strada da parte dei bambini, intesa come spazio multifunzionale e versatile (Torres, 2020) in grado di supportarli nell'acquisizione di autonomia, accogliendo le attività di formazione, relazione e gioco che in essa trovano un forte potenziale realizzativo.

7 <https://gehlpeople.com/people/david-sim/>

8 Dalle conferenze di David Sim sul tem "Soft City", 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=3PtGa14XF5U&t=1451s>; <https://www.youtube.com/watch?v=qNGftaDcxGc>

SIGNOR SINDACO,
NOI NON VOGLIAMO
SCIVOLI E ALTALENE,
VOGLIAMO LA CITTÀ



MA SE IL GIOCO E'
UN NOSTRO DIRITTO
DOVREBBE ESSERE
ANCHE UN DOVERE,
COME LA SCUOLA



E ALLORA DOVREMMO
GIOCARRE ALMENO TRE
ORE AL GIORNO E SE
NON CI RIUSCIAMO
NON FACCIAMO I COMPITI
O NON ANDIAMO A SCUOLA!



4.1.2 Le Play Streets: un antecedente delle strade scolastiche

Le *Play Streets* rappresentano una delle misure attuative più antiche per la tutela dello spazio della strada come luogo di gioco e sperimentazione sicura nello spazio pubblico e in un certo senso, rappresentano le antenate di quelle che oggi vengono definite “strade scolastiche” delle quali si propone un approfondimento più avanti nella trattazione (fig. 23, 24).

Le primissime sperimentazioni di *Play Streets* risalgono alla fine dell’800 a New York e prevedono la chiusura temporaneamente di alcune strade al traffico veicolare per permettere ai bambini di giocare in sicurezza. Con qualche decennio di ritardo, fanno la loro prima apparizione in Europa soltanto alla fine degli anni’20 nel Regno Unito, quando il governo decide di importare il modello newyorkese, in seguito a numerosi incidenti legati alla presenza dei nuovi veicoli a motore che coinvolgono in particolare bambini e ragazzi. Per dare una misura, tra il 1922 e il 1933, soltanto in Inghilterra e in Galles si contano più di 12.000 bambini vittime di scontri stradali causati dalle auto (Ferguson, 2019; Hocker, 2020)⁹.

Nel 1928 il vescovo di Southwark ne invita l’applicazione a Londra e l’anno seguente la parlamentare laburista Ellen Wilkinson chiede la chiusura al traffico delle strade “in aree affollate” durante il periodo di Pentecoste. Sebbene ancora non esistano leggi nazionali specifiche a riguardo, i vari governi hanno comunque la facoltà di applicare forme di limitazione al traffico e nel 1929, l’autorità locale di Salford, città con la maggiore densità di popolazione al di fuori di Londra, decide di attuare per la prima volta in Inghilterra le *Play Streets* (Cowman, 2017). Negli anni a seguire questa pratica si diffonde sempre di più in città come Manchester e Birmingham pur conservando un carattere ancora sperimentale.

Nel 1937, Londra inaugura le *Play Street* a Paddington e nello stesso anno viene presentato in Parlamento un disegno di legge per la loro istituzione formale. Nel 1938, a dieci anni dall’applicazione di Salford, entra in vigore la prima legislazione ufficiale nota come *Street Playgrounds Act*¹⁰ che regolarizza l’applicazione delle *Play Streets* sul territorio nazionale

9 Questa misura vedrà una forte implementazione nei decenni successivi in coerenza con la diffusione massiva delle automobili tanto che Londra nel 1960 ne conterà più di 750. <https://londonplaystreets.org.uk/about/history/>

10 <https://api.parliament.uk/historic-hansard/lords/1938/mar/31/street-playgrounds-bill>



23.

Bambini che disegnano in strada, Amsterdam, 6 luglio 1970

Fonte: Wikimedia Commons. Anefo, Polanenstraat (inv. 923-6478). Nationaal Archief (Paesi Bassi).

CC0 1.0.

24.

La strada viene temporaneamente trasformata in speelstraat (letteralmente "strada del gioco"), Amsterdam, Eerste Schinkelstraat, 16 giugno 1972:

Fonte: Wikimedia Commons. Anefo, Nationaal Archief (Bestandsdeelnr. 925-6729), Amsterdam

CC0 1.0.



legittimando le autorità locali alla chiusura temporanea delle strade al traffico, “*suitable streets at certain suitable times*”, in favore della creazione di spazi di gioco sicuri per i bambini. Lord Denham, membro della Camera dei Lord, nel suo discorso inaugurale afferma:

In all the big towns and cities of the country, especially in the North of England, there are hundreds, nay, thousands of children of poor parents who, because there are no playing fields near their homes, are forced to go out and play in the streets. It is the fact that it is not from any choice on their part, unless it be Hobson's choice, that they have to do this. The simple reason is that there are no playing fields or playgrounds near the homes where they live. It is easy in such circumstances to picture the haunting fear of the parents day by day, and all day, lest some calamity should befall them¹¹ (Lord Denham, 1938, p.544).

Se da una parte negli anni '40 l'istituzione dello *Street Playgrounds Act* riconosce la funzione e l'importanza della strada come spazio relazionale e di gioco libero, negli anni '50 e '60 questo ruolo diviene oggetto di contestazione. Infatti, un aumento graduale ma costante sia del trasporto motorizzato che degli infortuni tra i pedoni innesca un acceso dibattito su quale sia l'uso più appropriato della strada: alcuni consideravano le auto intrusi indesiderati nella vita urbana, altri guardavano alla necessità di un movimento senza ostacoli delle automobili come elemento centrale per il funzionamento della città moderna. Sicuramente non tutti i contesti recepiscono allo stesso modo l'arrivo del traffico veicolare e gli anni '50 sono ancora descritti come:

[...]un'epoca in cui ogni strada sembra essere piena di bambini[...] le strade sono considerate luoghi sicuri dove i bambini possono essere lasciati a giocare da soli. La proprietà delle automobili è ancora molto bassa e la maggior parte dei veicoli rimane sulle strade principali¹²(Feeney, 2009, p.12).

11 In tutte le grandi città del paese, soprattutto nel nord dell'Inghilterra, ci sono centinaia, anzi, migliaia di bambini di famiglie povere che, non avendo campi da gioco vicino alle loro case, sono costretti a giocare per strada. Non lo fanno per scelta, a meno che non si tratti di una scelta obbligata. La semplice ragione è che non ci sono campi da gioco o parchi nelle vicinanze delle loro abitazioni. In tali circostanze, è facile immaginare la costante preoccupazione dei genitori, giorno dopo giorno, tutto il giorno, per il timore che possano incorrere in qualche incidente (trad. ita a cura dell'autrice).

12 Testo originale: a time when every street seemed to be full of children [...] streets were considered safe places for children to be left to play unaccompanied. Car ownership was still very low and most vehicles kept to the main roads.

In effetti nel dopoguerra il gioco in strada permea le rappresentazioni della vita urbana di molte realtà, l'attività di fotografi come Bill Brandt, Roger Mayne e Nigel Henderson ce ne restituiscono una vasta e suggestiva panoramica (Brooke, 2014; Moran, 2012; Thompson, 2013). I loro scatti costituiscono una fonte di documentazione sia della qualità dello spazio pubblico che della vitalità dei quartieri, nello specifico quelli operai inglesi, descrivendo e accostando in modo quasi paradossale il profondo degrado urbano con i numerosi momenti di gioco e esplorazione dei bambini. In generale la posizione di Feeney può essere condivisibile, fino agli anni '60, andando a integrarsi e sovrapporsi con le posizioni dei geografi contemporanei Charles Pooley e Ian Turnbull che definiscono il periodo che va dagli anni '30 agli anni '60 "di cambiamento senza precedenti nel trasporto urbano" in Europa (Pooley & Turnbull, 2005, p. 78).

Nel ventennio successivo, tra gli anni '60 e '80, le Play Streets vedono un generale declino tendendo a scomparire in quasi tutta Europa in favore di una progressiva e drastica appropriazione delle strade da parte delle automobili che sempre più invadono gli spazi pubblici con una conseguente trasformazione dell'urbanistica della città. L'immaginario collettivo è popolato da fotografie di piazze e centri storici colonizzati dalla presenza delle macchine, sono gli anni delle grandi infrastrutture della mobilità, si realizzano nuove strade, viadotti, parcheggi, molte aree pedonali vengono adattate per consentire il passaggio e la sosta delle auto con una conseguente e complessiva riduzione o scomparsa degli spazi destinati al gioco, ai bambini e non solo (fig. 25 - 28).

In uno studio d'avanguardia del 1977 condotto dal ricercatore americano Charles Zerner (Zerner, 1977) vengono elencati esempi di giochi che si possono svolgere sulla strada quando il traffico è lento (inferiore a 10 km/h) e l'intervallo di passaggio delle auto è superiore a circa venti minuti (meno di tre veicoli all'ora). A queste condizioni, afferma Zerner, i bambini possono giocare a rincorrersi e nascondersi su tutta la larghezza della strada, mentre attività come andare in bicicletta o giocare a palla possono essere praticate anche con qualche flessibilità in più. Naturalmente già in quegli anni queste condizioni erano sempre più rare e limitate a contesti particolari come vicoli stretti o strade senza uscita, ma è interessante notare come gli studiosi del tempo cominciamo a formalizzare e identificare le condizioni per cui è (o meglio non è) possibile giocare in sicurezza per strada, in parte recuperando e in parte anticipando le sperimentazioni che si strutturano sulla necessità di dedicare specifici tratti al gioco escludendo l'accesso alle auto.



25. 26.
Napoli, Piazza Plebiscito, 1960.
Fonte: Wikimedia Commons
Pubblico dominio.



27.

Firenze, Piazza Pitti, 1963.

Fonte: Wikimedia Commons. FORTEPAN / Varga,
Pierre. CC BY-SA 3.0.

28.

Torino, Piazza San Carlo. Anni '60.

Fonte: Wikimedia Commons.
Pubblico dominio.

Un altro contributo significativo che in qualche modo complementa lo studio di Zerner, viene dall'architetto paesaggista Robin C. Moore, che alla fine degli anni '80 indaga gli elementi che fanno della strada un contesto privilegiato nelle scelte di gioco dei più piccoli. In un'ottica di promozione del gioco all'aperto e della libera fruizione dello spazio stradale in sicurezza, Moore enumera una serie di fattori che conferiscono alla strada una forte attrattività da parte dei bambini. Tra questi 1) il materiale: l'asfalto è una superficie ideale per giocattoli a ruote, biciclette, pattini a rotelle e per il rimbalzo della palla; 2) l'incontro: le strade, sempre aperte e disponibili, presentano un alto grado di accessibilità per i bambini di entrambi i sessi e di tutte le età; 3) il carattere domestico: le strade rientrano nell'abituale raggio d'azione del territorio dell'infanzia, sono abbastanza vicine a casa da poter essere utilizzate quotidianamente; 4) la camminabilità: sono il luogo attraverso il quale i bambini si spostano nel quartiere e nella città, il muoversi attivo è un'azione complementare al gioco libero, questi giocano mentre esplorano con mente e corpo ogni opportunità che la strada presentata loro (Moore, 1987, Hart, 1986).

Si comincia dunque ad assistere, dall'inizio degli anni '90 in poi, a una inversione di tendenza in conseguenza di una maggiore consapevolezza dei problemi legati all'inquinamento, al traffico e alla sicurezza stradale, per riportare l'attenzione sul diritto dei bambini al gioco, alla strada e alla città, parallelamente vengono ripresi e portati avanti studi che evidenziano gli impatti positivi del giocare all'aperto sulla salute e sulla crescita dei bambini (Ammendola et al., 2022).

A partire dagli anni 2000, le *Play Streets* vivono una sorta di rinascita in molte città europee, tra le prime Londra con il programma triennale del 2008 *Street Play*, finanziato dalla *Big Lottery*, che riporta il gioco nelle strade della capitale per la prima volta dopo decenni¹³. Negli ultimi anni le *Play Streets* sono diventate parte di più ampie strategie di pianificazione urbana in città europee come Amsterdam, Berlino, Parigi e Londra, portando alla creazione di veri e propri programmi focalizzati sulla pratica ludica, sulla promozione del gioco attivo e in sicurezza dei bambini e sulla riduzione del traffico¹⁴. Questa pratica tende a integrarsi e sovrapporsi al concetto di School Streets o Strade scolastiche, che approfondiremo in seguito: mentre le *Play Streets* sono generalmente applicate in strade e

13 https://londonplay.org.uk/current_work_cat/play-streets/; <https://londonplaystreets.org.uk/>

14 Su questa linea si collocano alcuni dei riferimenti già citati, in particolare il Plan de Juego della città di Barcellona (par. 3.2.2)

contesti residenziali, le Strade scolastiche declinano lo stesso concetto di chiusura temporanea al traffico veicolare, alle aree di accesso agli istituti scolastici. In particolare la trattazione segue focalizzando l'attenzione al tema della valorizzazione e riprogettazione degli spazi di prossimità delle scuole declinate in due misure attuative strettamente connesse a un ripensamento dell'uso e del significato dello spazio stradale: la prima, la Strada Scolastica, ossia la pedonalizzazione dal carattere intermittente in orario di entrata/uscita alla scuola (in coerenza con la definizione di Zona scolastica introdotta nel Codice della Strada); la seconda, la Piazza Scolastica, identificata con interventi di pedonalizzazione permanente realizzati attraverso la riprogettazione delle aree in prossimità degli istituti scolastici, nell'ottica di sottrarre spazio alle auto per restituirlo alla comunità favorendo la libera fruizione dello spazio pubblico.

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

Di fronte alla crisi ambientale e alle continue e sempre più rapide trasformazioni urbane, la promozione della mobilità sostenibile rappresenta una delle azioni fondamentali per ripensare le città del futuro. Le forme di spostamento lento infatti sono destinate a recuperare una popolarità ed una centralità che da tempo sono state soppiantate dall'uso dell'automobile che, ancora troppo spesso, assurge a status-symbol di un gruppo sociale in continua crescita (Bostock, 2001). Auspicabilmente, infatti, in un futuro ormai prossimo, le automobili spariranno da quei tessuti urbani che consentono forme alternative di trasporto (Newman & Kenworthy, 2011), contribuendo alla realizzazione della cosiddetta *post-car city*¹⁵. In questi contesti, l'uso incondizionato dell'automobile può e deve lasciare il passo a forme di alternative di spostamento promosse da politiche urbane che favoriscano anche un'innovazione culturale in materia di mobilità. Nel contesto delle città europee, intese in senso contemporaneo, ossia come organismi estesi a densità variabili, tali condizioni si manifestano principalmente nei cosiddetti "centri" che presentano caratteristiche comuni e conciliabili con metodi alternativi di trasporto: compattezza, alta densità abitativa, mixité funzionale, e

15 Tale considerazione non porta con sé alcuna intenzione di demonizzare in senso assoluto l'uso dell'automobile, la cui sostituzione in contesti di urbanizzazione diffusa o dispersa porrebbe effettivamente delle problematiche di non facile risoluzione.

soprattutto spazi ridotti in cui muoversi, nati per un tipo di movimento e di veicoli che non contemplano l'automobile. Ciò risulta evidente dalla forma e dalle dimensioni delle strade in questi ambiti, tanto innaturali per le automobili, quanto confortevoli e adatte agli spostamenti più lenti. Non è un caso, infatti, che proprio in questi contesti stiano trovando applicazione molte tra le idee attualmente più orientate alla transizione ecologica degli insediamenti, come la città di prossimità affrontata in precedenza¹⁶ (Manzini, 2021; Moreno et al., 2021), e che in essi si siano sviluppati nell'ultimo decennio i piani di mobilità alternativa e sostenibile come PUMS, biciplan e pediplan.

Per raggiungere gli obiettivi di sostenibilità che l'Europa ci impone a partire dal 2030, è necessario un processo di razionalizzazione degli spazi pubblici e ripensamento dei sistemi di trasporto, che costituiscono un efficace strumento per ridare forma e struttura alle città, a partire dall'individuazione di alcune polarità e luoghi emergenti nelle dinamiche urbane (Bertolini & Dijst, 2003), come i presidi sanitari, i servizi amministrativi, i parchi urbani e i luoghi dell'istruzione. Questi ultimi, come accennato in precedenza, risultano particolarmente strategici poiché sono, prima di tutto, luoghi pubblici e attrezzature collettive di cui la collettività può fruire liberamente. Questa natura li rende ambienti di attivazione di dinamiche sociali e relazionali, attorno ai quali gravita quotidianamente gran parte della società (Appleyard & Torma, 2006), dai bambini agli adulti fino agli anziani. Le scuole rappresentando dunque luoghi di incontro intergenerazionale e di inclusione sociale, diventando elementi nevralgici che accolgono e riflettono la complessità e la ricchezza della comunità intera.

In questo contesto, il programma *Streets for Kids* di NACTO (*National Association of City Transportation Officials*), lanciato nel 2019, offre un contributo contemporaneo alla visione di una strada a misura di bambino. Supportato dall'iniziativa GDCI¹⁷ (*Global Designing Cities Initiative*), *Streets for Kids* propone linee guida progettuali e operative che incoraggiano la trasformazione degli spazi urbani in luoghi sicuri, accessibili e stimolanti per i più giovani. La pubblicazione del manuale *Designing Streets for*

16 Vedi par. 3.2 del testo

17 <https://globaldesigningcities.org/> (Ultimo accesso maggio 2024)

Kids nel 2020 (NACTO, 2020) fornisce raccomandazioni dettagliate per riqualificare le aree intorno alle scuole, con l'obiettivo di creare ambienti che riducano la velocità dei veicoli, offrano attraversamenti pedonali protetti e introducano percorsi pedonali e ciclabili. Tali misure mirano a rendere i percorsi casa-scuola più confortevoli e sicuri, incentivando la mobilità attiva e autonoma per i bambini. In questo modello, le scuole sono nodi strategici di una rete urbana che incoraggia la mobilità lenta e la partecipazione comunitaria. Questo approccio, coerente con l'idea di una post-car city, contribuisce a una nuova visione della progettazione urbana, in cui le aree e le strade attorno alle scuole diventano catalizzatori di uno sviluppo sostenibile, accessibile e sicuro per tutti i cittadini.

4.3 Le strade scolastiche: occasioni di riappropriazione della strada e promozione della mobilità sostenibile¹⁸

Una prima risposta contemporanea al tema della mobilità dei più piccoli, come in parte anticipato, è rappresentata dall'introduzione delle cosiddette strade scolastiche, che proprio a causa della crescente presenza di automobili nei contesti urbani, si pongono come obiettivo prioritario quello di rendere più sicuri e accoglienti gli spazi in prossimità delle scuole (Belingardi, 2022).

L'opportunità e la necessità di guardare alla scuola come luogo strategico all'interno del tessuto urbano è un tema che trova spazio nei recenti contributi di numerosi studiosi contemporanei (Renzoni et al., 2021; Pileri et al., 2022; Patti, 2021; Lamacchia et al., 2021; Gisotti & Masiani, 2023), che hanno arricchito in vario modo il dibattito invitando a un ripensamento della scuola a partire dai suoi spazi di prossimità, piazze, slarghi o strade, su cui insistono gli istituti.

Questo potenziale trasformativo si esprime in modo particolare proprio in quei progetti in cui la scuola diventa il fulcro per riprogettare la mobilità del quartiere con molteplici ricadute in termini di vivibilità, sicurezza

¹⁸ Alcune parti del testo del seguente paragrafo sono frutto di una estrapolazione e rielaborazione di:

Masiani B., Di Marco L. (2024) Taking back the street. Le strade scolastiche come occasione di riappropriazione dello spazio pubblico e promozione della mobilità sostenibile. L'articolo è stato presentato in occasione della XXVI Conferenza Nazionale SIU tenutasi a Napoli, 12-14 giugno 2024. Non pubblicato.

e inclusività dello spazio pubblico (Appleyard, 2003). Attraverso l'applicazione della recente normativa¹⁹ che apporta nel 2020 una modifica al Codice della Strada introducendo la definizione di zona scolastica²⁰, si prevede la chiusura alla mobilità veicolare di una o più strade di accesso agli istituti, in prevalenza scuole primarie, durante una fascia oraria che abbraccia l'orario di entrata e/o uscita degli studenti. Generalmente la limitazione al traffico avviene con l'utilizzo di cartelli stradali, transenne temporanee o con il presidio dei vigili urbani, concedendo ovviamente eccezioni per i veicoli di emergenza o i mezzi autorizzati. Si tratta di una misura che può essere liberamente istituita dai Comuni a cui compete la gestione del traffico, supportata o meno dalla comunità degli abitanti che può farsi promotrice di iniziative di varia natura, come quelle del pedibus, ciclobus o *bike to school*, legate al tema della sicurezza dei percorsi casa-scuola (Tonucci & Natalini, 2007).

La diffusione in Europa è stata relativamente lenta, la prima città a dotarsi della Strada Scolastica è stata Bolzano nel 1989, a questa hanno fatto seguito sperimentazioni nel 2012 a Milano, Gand (Belgio) e East Lothian (Scozia, Regno Unito); nel 2019 era una pratica diffusa in meno di 10 paesi europei, tra cui Italia, Belgio, Uk, Austria, Paesi Bassi, Francia (Clarke, 2022)²¹. La pandemia di Covid-19 ha segnato un punto di accelerazione nella diffusione delle Strade Scolastiche in risposta alla necessità di creare spazi per il distanziamento sociale e incentivare gli spostamenti a piedi e in bicicletta in sostituzione del trasporto pubblico.

Il caso più emblematico è l'esempio di Londra che tra il 2015 e il 2020 conta l'applicazione di 70 Strade Scolastiche per poi realizzarne più di 400 nei successivi due anni (Thomas et al., 2022) Dal 2020 si è assistito a un'espansione significativa anche in Francia, Italia e in Regno Unito e sono state introdotte in particolare anche in Repubblica Ceca, Spagna e Albania (fig. 29).

Nel 2019 oltre 800 città si sono dotate di strumenti e indicazioni, al fine di codificare e creare un modello riproducibile²²; in Italia non esistono

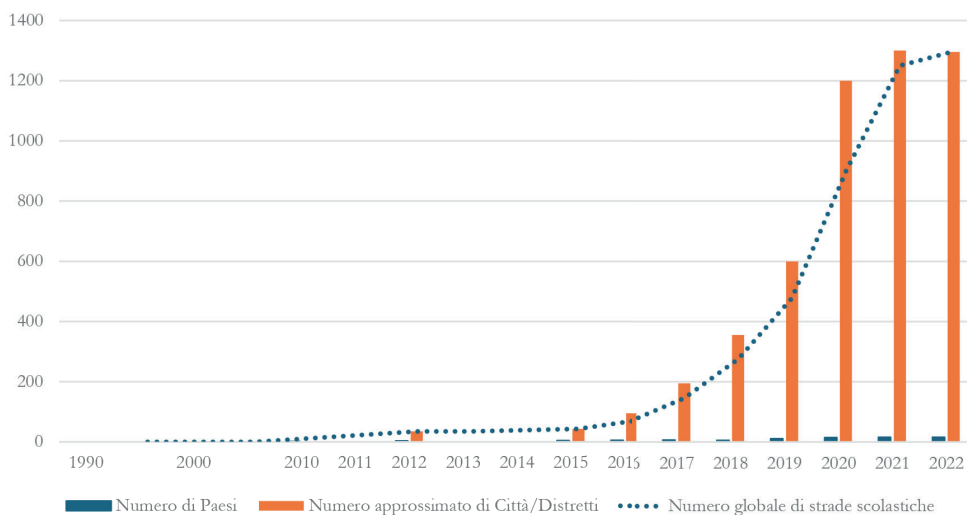
19 Art. 3 comma 58-bis del CdS

20 Definita come "zona urbana in prossimità della quale si trovano edifici adibiti ad uso scolastico, in cui è garantita una particolare protezione dei pedoni e dell'ambiente"

21 Fonte Clarke, 2022, p.4

22 Il maggior numero di strade scolastiche si trova a Londra: nel 2021 si contavano oltre 500 strade scolastiche. Infatti, numerosi toolkit si sono ispirati alle esperienze del Regno Unito e dell'Irlanda.

Variazione del numero di Strade Scolastiche nel tempo

**29.**

Variazione del numero di Strade Scolastiche nel tempo. Fonte: Clarke, 2022, p.4.

Elaborazione propria

delle vere e proprie linee guida nazionali ma sono liberamente accessibili vari toolkit per supportare istituzioni o cittadini nei vari iter del percorso per la realizzazione della Strada Scolastica²³.

Nonostante la messa in pratica della Strada Scolastica possa sembrare di semplice attuazione per la velocità e il basso costo di realizzazione, non è così scontato che ci siano le condizioni perché si affermi come pratica condivisa e routine consolidata. Per questo motivo le Strade scolastiche nascono spesso come progetti pilota, finalizzati a testare e misurare il loro impatto sul quartiere, da iniziative puntuali possono passare a una fase intermedia più lunga, con l'obiettivo finale di diventare permanenti²⁴. È importante promuovere lo sviluppo e la diffusione di questa pratica al fine di innescare un cambio culturale che nasce come risposta alla questione della sicurezza, ma porta con sé importanti implicazioni in termini di riappropriazione dello spazio pubblico, promozione della mobilità sostenibile, accessibilità e inclusività.

23 <https://www.bikeitalia.it/wp-content/uploads/2021/11/Strade-Scolastiche.pdf>

24 Importante specificare che in questo studio non si fa riferimento alla chiusura permanente della strada al traffico, misura auspicabile ma con un livello di complessità più alto, quanto all'attuazione permanente della Strada Scolastica così come definita dalla normativa.

4.3.1 Applicazioni di strade scolastiche nella città metropolitana di Firenze

Nel territorio della città metropolitana di Firenze sono state identificate tre esperienze che ben esemplificano vari scenari possibili accomunati dall'intenzione di istituire una Strada Scolastica e caratterizzati da iter realizzativi e esiti diversi. Il primo si inquadra nel comune di Bagno a Ripoli e coinvolge la scuola primaria Padule; il secondo si concentra sul comune di Firenze, in prossimità della scuola secondaria di primo grado Puccini; il terzo riguarda il comune di Empoli e coinvolge la scuola primaria Leonardo da Vinci²⁵. Esaminare queste esperienze fornisce una panoramica delle opportunità o delle criticità legate all'implementazione della Strada Scolastica in contesti urbani diversi e può costituire un primo punto di partenza per quelle realtà che desiderano implementare progetti simili.



La scuola Padule a Bagno a Ripoli: una sperimentazione puntuale

Il comune di Bagno a Ripoli fa parte della Città Metropolitana di Firenze e si colloca a circa 10 km a sud-est rispetto al centro storico. Si tratta di un comune di circa 25.000 abitanti, con una configurazione caratterizzata da un tessuto urbano rarefatto che si mescola con il territorio rurale circostante. L'esperienza analizzata si concentra sulla scuola primaria Padule, il metodo utilizzato per l'analisi del caso si basa sullo studio della letteratura grigia, della rassegna stampa e di un'intervista a Lisa Francovich di FIAB Firenze come attore privilegiato della sperimentazione.

La scuola primaria Padule di Bagno a Ripoli, venerdì 5 maggio 2023, su proposta della sezione locale di FIAB²⁶ (BaRinBici²⁷) e con il supporto del Comune, si fa promotrice di un'iniziativa che prevede la chiusura al traffico veicolare delle strade adiacenti la scuola nell'orario di uscita degli studenti, dalle 16.30 alle 17.30. L'esperienza ripolese²⁸, collocata

25 In questo contesto si fa riferimento alle sole scuole Primaria e Secondaria di primo grado, che gli autori assumono come destinatarie privilegiate per la messa in pratica di una strada scolastica.

26 Federazione Italiana Ambiente e Bicicletta

27 <https://barinbici.blogspot.com/2023/05/streets-for-kids-bagno-ripoli-ma-allora.html>

28 Le informazioni a seguire sono frutto di un'elaborazione di un'intervista a Lisa Francovich, vicepresidente FIAB Firenze, svolta in data 5 marzo 2024.

nella cornice più ampia di Street for Kids²⁹, si realizza in occasione della giornata di mobilitazione europea in favore dell'istituzione delle strade scolastiche, e vede l'adesione di circa 90 scuole in Italia³⁰ che hanno sperimentato nel proprio contesto la stessa iniziativa. Il progetto è promosso da Clean Cities³¹, network europeo composto da oltre 70 Ong, associazioni ambientaliste e organizzazioni della società civile, che ha come obiettivo una mobilità urbana a zero emissioni entro il 2030. L'esperienza prende corpo grazie all'iniziativa dell'associazione BaRinBici affiancata da un gruppo di genitori, con il supporto del dirigente scolastico e della scuola che adopera per la comunicazione. Altro attore chiave è il Comune, che si dimostra favorevole e collaborativo, mettendo a disposizione il corpo dei vigili urbani come personale ufficialmente incaricato di garantire l'attuazione della Strada Scolastica.

Da un punto di vista operativo, per la realizzazione dell'iniziativa vengono individuate alcune aree di sosta per le auto di coloro che non dispongono di alternative di trasporto³², viene installata apposita segnaletica e posizionate transenne presidiate dalla Polizia Municipale³³. Per un'ora la strada cambia volto diventando spazio di aggregazione e gioco libero. Vengono organizzate attività ludiche e ricreative con il supporto della scuola, della rete dei genitori e delle associazioni coinvolte: merenda collettiva, bolle di sapone, danze popolari, corsa con i sacchi, disegni a terra ed altro ancora (fig. 30 - 33).

La sperimentazione non presenta particolari difficoltà rispetto all'iter realizzativo, mentre l'opinione di genitori e residenti si divide tra una parte, più numerosa, che accoglie positivamente l'iniziativa, e un'altra che esprime insofferenza e malcontento. Complessivamente l'esperienza costituisce un primo tentativo di sensibilizzazione a un uso alternativo dello spazio stradale verso una città più inclusiva e sostenibile. Nonostante il complessivo successo dell'iniziativa, sia per l'approccio collaborativo del Comune sia per la risposta del territorio, ben sintetizzato

29 <https://italy.cleancitiescampaign.org/streetsforkids/>

30 <https://italy.cleancitiescampaign.org/streets-for-kids-spring-2023/>

31 <https://italy.cleancitiescampaign.org/>

32 In particolare, sono stati messi a disposizione i parcheggi di Quarto, del giardino dei Ponti, di Croce Rossa, Poste e Coop.

33 È stato chiuso al traffico l'accesso alla scuola del Padule da via Fratelli Orsi e da via delle Arti, e via don Perosi dall'intersezione con via delle Arti fino all'imbocco della nuova pista ciclabile.



30. 31. 32.
Sperimentazione di
strada scolastica a
Bagno a Ripoli.
© BaRinBici (FIAB)



nell'entusiasmo di Lisa Francovich, vicepresidente di FIAB Firenze che afferma "A Bagno a Ripoli ce l'abbiamo fatta", l'esperienza ha di fatto solo carattere puntuale. La sperimentazione non viene, infatti, riproposta durante altri momenti dell'anno così da conferirle continuità, né raggiunge quella solidità che ne avrebbe reso possibile una replica in altro contesto. L'eccezionalità dell'evento è confermata dal fatto che pochi mesi dopo, nell'autunno 2023 la rete Street for Kids lancia un'iniziativa analoga a livello europeo³⁴, e Firenze non figura tra le città che aderiscono al programma, presenti invece con un corposo numero di iniziative Roma, Milano e Genova.

L'alto dispendio di risorse e energie messe a disposizione dall'associazione di volontariato promotrice dell'evento, seppur in un contesto che non ha incontrato complicazioni significative, ha influito sulla replicabilità dello stesso. Occorre dunque aprire una riflessione su come distribuire il carico organizzativo e gestionale di tali progetti in modo da garantire sia la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, sia la sostenibilità nel tempo della sperimentazione.



La scuola Puccini a Firenze: un'occasione mancata

Una seconda iniziativa legata alla realizzazione di una Strada Scolastica, promossa dalla stessa associazione BaRinBici ma con un processo e un esito completamente diversi, riguarda il caso della scuola secondaria di primo grado Puccini a Firenze. L'istituto si colloca in Via del Larione, nel quartiere di Gavinana, una zona con circa 33.000 abitanti, al confine con il comune di Bagno a Ripoli, ed insiste su una strada residenziale a senso unico, ampia appena 4 m, che si estende dalla zona di espansione compatta otto-novecentesca verso il paesaggio collinare, collegando Via Ripoli con Via Fortini (fig. 34). La metodologia utilizzata, in questo caso, vede lo studio della letteratura grigia e della rassegna stampa.

La scuola Puccini, su iniziativa della dirigenza, aderisce al programma Street for Kids 2023 illustrato in precedenza, animato da grande spirito di iniziativa ed interesse per la proposta. L'idea è quella di restituire ai ragazzi lo spazio della strada, dando loro la possibilità di sperimentare fisicamente per un'ora, una volta l'anno, una risignificazione di questo luogo che diventa occasione di gioco e socialità.

34 <https://italy.cleancitiescampaign.org/streetsforkidsautunno2023/>

33.

Sperimentazione di strada scolastica a Bagno a Ripoli.

© BaRinBici (FIAB)







34.

Inquadramento Istituto Piccini,
Bagno a Ripoli.
Elaborazione propria

La messa in atto della chiusura della strada, tuttavia, viene ostacolata da un complesso meccanismo burocratico, legato a una procedura formale particolarmente gravosa prevista dal Comune di Firenze. All'istituto scolastico è richiesto di farsi carico di una serie di operazioni tra cui: fornire una documentazione dettagliata dell'iniziativa, produrre a proprie spese una planimetria redatta da un professionista, pagare le imposte, occuparsi della realizzazione della cartellonistica, chiedere l'occupazione del suolo pubblico per allestire una merenda all'uscita e interfacciarsi direttamente con la Polizia Municipale per ottenere la chiusura fisica della strada. Questo insieme di complicazioni impedisce alla scuola di portare avanti l'iniziativa, costringendola infine a rinunciare. La complessa logistica da mettere in campo per la sua realizzazione, che grava sui contributi volontari delle associazioni e sull'impegno del poco personale presente nelle scuole, rende impossibile concretizzare l'evento, complici la scarsa collaborazione degli uffici comunali e le resistenze da parte dei residenti.

Questi fattori hanno influito negativamente su una condizione di contesto già infelice in partenza, caratterizzata da elementi di criticità legati sia alla struttura della mobilità sia alla tipologia di tessuto in cui la scuola si inserisce. Via del Larione, infatti, oltre ad essere l'unico accesso per le residenze che vi si attestano, rappresenta una connessione importante tra Via di Ripoli e Via Fortini, entrambe a senso unico. Pertanto, la chiu-

sura seppur temporanea di una porzione di Via del Larione, costringe la viabilità locale ad un percorso molto più lungo e articolato. L'esperienza invita a riflettere su come l'iniziativa, pur interferendo in modo provvisorio ed eccezionale sulla mobilità per una buona causa, si sia scontrata con condizioni di contesto sfavorevoli, difficoltà burocratiche e gestionali e mancanza di un consenso diffuso, elementi che hanno impedito la creazione delle condizioni necessarie per la sua realizzazione.



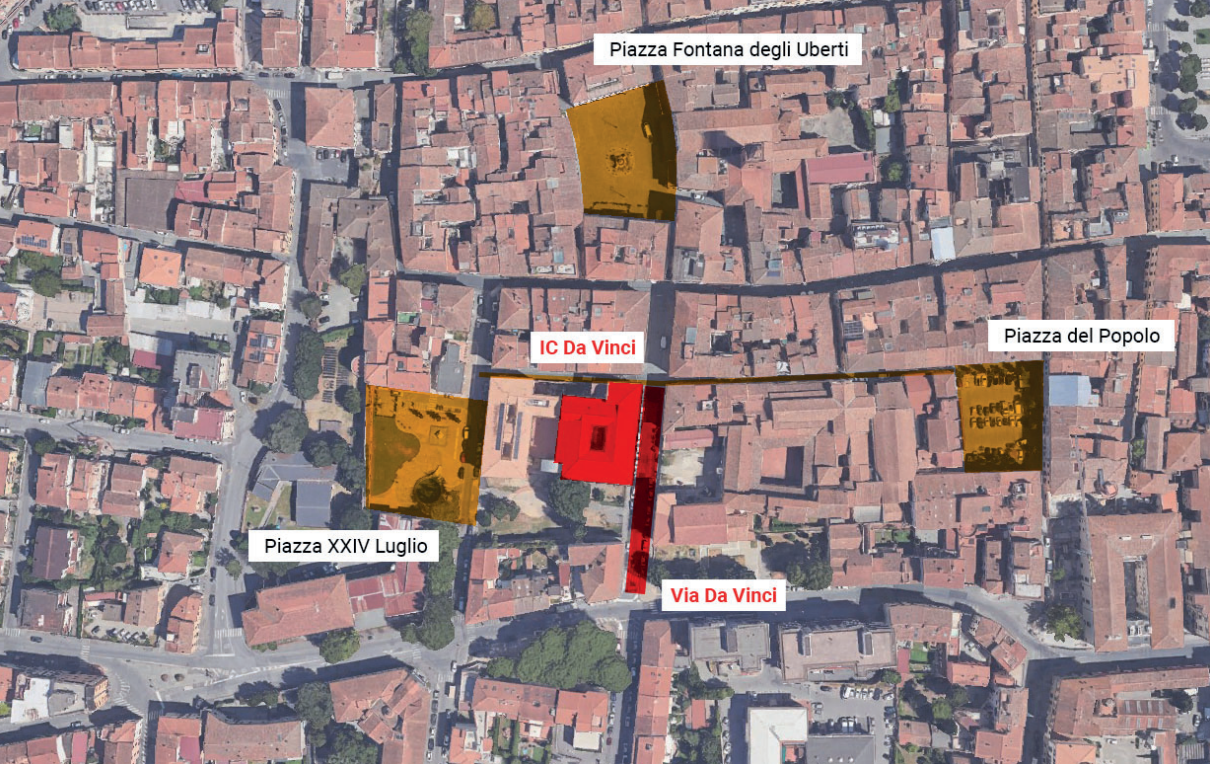
La scuola Leonardo da Vinci a Empoli: un'esperienza consolidata

Il terzo caso in esame è la Scuola Primaria Leonardo Da Vinci di Empoli³⁵, comune di 48mila abitanti, a 30 km a sud-ovest di Firenze. Il plesso viene selezionato in quanto lo spazio stradale che lo circonda rappresenta un raro caso di pedonalizzazione intermittente consolidata nel tempo, nel contesto metropolitano fiorentino. Il metodo di studio si basa sull'osservazione diretta dell'evento e sulla raccolta di informazioni tramite interviste ai soggetti coinvolti nel suo funzionamento, tra cui la responsabile dell'istituto. Vengono inoltre sottoposti ad un campione di genitori e insegnanti dei questionari di valutazione per il servizio di chiusura temporanea della strada, per indagare l'opinione legata agli aspetti di mobilità, allo spazio fisico e allo spazio relazionale.

La scuola, che ospita circa 200 alunni con un alto grado di multiculturalismo, si colloca nel tessuto storico della città, a pochi passi da Piazza Farinata degli Uberti, il cuore del nucleo medievale di Empoli, e occupa una posizione d'angolo tra Via Da Vinci e Via Dei Neri (fig. 35). Risulta che la scelta di chiudere la strada al traffico veicolare durante l'orario di uscita dei bambini abbia seguito un iter lineare e che non abbia incontrato particolari difficoltà, grazie anche alla collaborazione dei soggetti coinvolti, benché non sia stato possibile individuarne la data esatta di inizio. L'entrata in funzione di tale pratica, dunque, si perde nella memoria di addetti e genitori, ma di certo avveniva già nel 2016.

Il sistema di chiusura temporanea della strada al traffico veicolare prevede che, da più di dieci anni, ogni pomeriggio, a cavallo dell'orario di uscita dei bambini (dai 15 minuti precedenti ai 20 minuti successivi), venga vietato l'accesso a Via Dei Neri da Piazza XXIV Luglio, come testi-

35 Si segnala che Empoli fa parte delle città italiane, insieme a Milano, Treviso e Prato, che hanno ottenuto il marchio "Città amica dei bambini" da parte di Unicef. Il marchio rappresenta un riconoscimento significativo per le città che si impegnano a creare un ambiente inclusivo e rispettoso dei diritti dei bambini, seguendo un percorso di miglioramento continuo e partecipato.



35.

Inquadramento Istituto Da Vinci, Empoli.
Elaborazione propria

monia l'apposita segnaletica stradale posta all'inizio della via, con l'ausilio della Polizia Municipale che presidia l'accesso alla zona interdetta. Ciò consente l'uscita dei bambini in maggiore sicurezza, offrendo loro la possibilità di trovare i genitori, giunti a piedi, ad attenderli proprio davanti all'ingresso. Un aspetto interessante che deve essere sottolineato, a tal proposito, è che tale chiusura impedisce di fatto anche ad una piccola fetta di residenti di raggiungere in auto la propria abitazione, ma, a giudicare da quanto osservato e riferito dai vigili, questi sembrano convivere di buon grado con tale misura (fig. 36 - 39). All'uscita, come è stato possibile constatare, i bambini si riappropriano con estrema naturalezza della sede stradale, improvvisando giochi e attività con amici e compagni, mentre i genitori colgono l'occasione per socializzare a loro volta.

L'osservazione diretta dell'evento, tuttavia, fa emergere anche delle criticità legate alla chiusura della strada, come le automobili lasciate temporaneamente in sosta selvaggia dai genitori nelle vie circostanti, o la presenza di chi aggira il funzionamento di chiusura, sostando con l'automobile davanti all'edificio scolastico prima ancora che la strada venga chiusa. Un altro aspetto critico che si è reso evidente è che la dinamica di appropriazione dello spazio da parte di adulti e bambini all'uscita di

scuola è tanto vivace quanto breve, finendo per esaurirsi in pochi minuti, ancora prima che Via Da Vinci torni ad aprirsi al traffico. Ad un'attenta osservazione, tuttavia, si può notare come si tratti più di un "trasferimento" della dinamica, che non di una sua dissipazione, in quanto un rilevante numero di genitori e bambini si sposta nella vicina Piazza Farinata degli Uberti, dove l'ampio spazio pedonale, la fontana centrale, i portici perimetrali e il sagrato della chiesa, forniscono evidentemente un ambiente più stimolante per i bambini e le loro attività, le quali, infatti, continuano per circa un'ora prima di ritirarsi realmente.

Dall'analisi dei questionari, inoltre, emerge una soddisfazione da parte della quasi totalità degli intervistati rispetto alla chiusura della strada. In particolare, l'aspetto positivo che più di tutti colpisce e convince, è l'aumento della sicurezza per i bambini, intesa più nel suo aspetto fisico legato al passaggio delle auto, che non nel suo aspetto sociale. Allo stesso modo, però, le criticità ricorrenti che vengono messe in evidenza sono la mancanza di parcheggi nelle zone limitrofe e la presenza non continuativa della Polizia Municipale. Risulta, infatti, che la sola segnaletica verticale riportante la chiusura intermittente della strada non impedisca a genitori e residenti di violare impunemente il divieto. Nonostante l'ampio consenso, un altro aspetto emergente è che una buona fetta degli intervistati non auspicherebbe una pedonalizzazione definitiva, pur affermando di voler estendere la chiusura temporanea anche per l'entrata dei bambini a scuola. I commercianti coinvolti in Via Da Vinci, inoltre, associano questo meccanismo a un potenziale rischio per le vendite senza considerare che la presenza di pedoni potrebbe rendere più attrattive le loro attività e più visibili le loro vetrine. Il carattere intermittente del fenomeno, quindi, sembra essere fondamentale e rassicurante per le persone. Sugli aspetti di mobilità, si rileva che la maggior parte dei genitori vive a poca distanza dal plesso (meno di 10 minuti di cammino) e si sposta dunque a piedi, ma quelli che vengono da più lontano (fino a un massimo di 10 minuti in macchina) lamentano la mancanza di parcheggi nelle zone circostanti. Per quello che riguarda lo spazio fisico, nella maggior parte dei casi gli intervistati considerano l'ambiente ostile e poco accogliente, e suggeriscono l'inserimento di elementi verdi, di tipologie di rastrelliere più adeguate e di un arredo urbano che consenta una permanenza prolungata.

Volendo riassumere, a fronte di diversi aspetti positivi riconosciuti in maniera abbastanza omogenea anche dagli intervistati, come il notevole incremento di sicurezza e socialità, le criticità che caratterizzano il



36. 37. 38. 39.

Via Leonardo Da Vinci e chiusura
temporanea di Via Dei Neri, Empoli.
Foto dell'autrice.



caso di Empoli si possono ricondurre principalmente a due categorie: quelle di natura organizzativa (assenza dei vigili, mancanza di parcheggio, elusione del servizio di chiusura, ecc.) e quelle relative al contesto in cui si colloca (maggiore attrattività della piazza vicina, scetticismo dei commercianti, mancanza di alcuni elementi caratterizzanti ed identificativi, ecc.). Quello di Empoli, dunque, rientra nella categoria di quei casi in cui la lunga sperimentazione della chiusura della strada ha messo in evidenza degli ottimi presupposti per il passaggio definitivo all'istituzione di una vera e propria Strada Scolastica opportunamente strutturata.

4.3.2 Caratteri significativi e strategie di implementazione

Per comprendere appieno l'impatto dell'introduzione della Strada Scolastica nei casi in esame, vengono presi in considerazione vari fattori quali: il livello di collaborazione tra enti istituzionali, la complessità burocratica e la relazione tra l'efficacia delle strade scolastiche e il grado di compattezza del tessuto urbano in cui si applicano. Questi aspetti permettono di mettere in luce i caratteri comuni e le divergenze tra le diverse sperimentazioni, evidenziando criticità e prospettive che possono supportare una più ampia e incisiva diffusione di questa misura.

Le esperienze descritte rappresentano un quadro emblematico degli scenari relativi all'introduzione delle strade scolastiche nel contesto metropolitano fiorentino, dalla proposta alla messa in pratica. Lo studio multiplo di caso condotto, analizza tre sperimentazioni in cui la riappropriazione dello spazio pubblico in prossimità delle scuole, si traduce nell'organizzazione di tre eventi di natura diversa: mentre per la Scuola Leonardo da Vinci si osserva una pratica strutturata nel suo funzionamento, per le scuole Padule e Puccini, si propongono eventi promozionali di mobilità sostenibile e di risignificazione della strada. In particolare, in quest'ultimo caso non si è riusciti a dare concretezza nemmeno ad un evento occasionale di chiusura di una strada al traffico veicolare per un'ora all'anno.

Queste differenze nei risultati possono essere attribuite, in parte, a un atteggiamento poco collaborativo da parte degli enti istituzionali e alla complessità dell'iter burocratico richiesto. Sebbene questo aspetto possa essere particolarmente rilevante a Firenze, dove la regolamentazione è più rigida rispetto a quella dei comuni limitrofi di Bagno a Ripoli ed Empoli, un'analisi più approfondita suggerisce che



40.

Osservazione dei tessuti nei tre casi studio mediante comparazione di foto aeree. Da sx a dx: scuola Leonardo da Vinci a Empoli, scuola Padule a Bagno a Ripoli, scuola Puccini a Firenze.

Elaborazione propria

l'efficacia delle strade scolastiche sia influenzata anche dal livello di compattezza del tessuto urbano. L'unica pratica consolidata è infatti quella sviluppata in un contesto compatto, che facilita l'accessibilità, incoraggia la mobilità attiva e consente di individuare facilmente percorsi alternativi. Nel tessuto compatto, inoltre, le limitazioni spaziali e le ridotte dimensioni della carreggiata costituiscono un deterrente naturale all'accesso veicolare privato. L'attrattività dell'auto si riduce in questi contesti a causa di un'infrastruttura stradale meno favorevole alla circolazione e alla sosta, in cui la prossimità della scuola e la congestione durante l'orario di uscita scoraggiano l'uso del mezzo privato. Questa configurazione comporta un'inferiore propensione ad accedere in auto, facilitando al contempo la mobilità pedonale e ciclabile, elementi centrali nella riqualificazione dello spazio stradale come luogo di socialità e inclusione.

Nei contesti a minore densità e di natura più rurale, invece, la diffusione dell'auto privata e la difficoltà di riorientare i tragitti quotidiani costituiscono fattori limitanti per l'efficacia degli interventi di chiusura stradale, ostacolando così le pratiche di mobilità attiva. Tali considerazioni suggeriscono che una valutazione preliminare del tessuto urbano debba costituire il criterio prioritario per identificare le scuole maggiormente idonee all'implementazione della Strada Scolastica (fig. 40).

L'applicazione delle strade scolastiche nel contesto italiano, nonostante costituiscono un avanzamento rispetto al modo di fruire le prossimità degli istituti, presenta alcune difficoltà che ne possono limitare la realizzazione e diffusione su larga scala. In primo luogo, la loro attuazione si basa spesso sulla buona volontà di associazioni, comitati di genitori o dirigenti scolastici particolarmente motivati, piuttosto che su un supporto istituzionale strutturato e coordinato. Questa dipendenza da iniziative

isolate può scontrarsi con la complessità dell'iter burocratico, soprattutto in città come Firenze, dove le normative risultano più articolate rispetto a quelle dei comuni limitrofi.

Inoltre, l'intermittenza delle chiusure stradali, riservata ai soli orari di ingresso e uscita, riduce il senso di continuità dell'intervento, lasciando i bambini come "ospiti" in uno spazio che non avvertono pienamente come proprio. Questo approccio quindi difficilmente si concilia con l'idea di scuola come Centro Civico, che prevede un utilizzo degli spazi scolastici anche al di fuori dell'orario tradizionale.

Infine, la natura temporanea delle chiusure fatica a trasmettere un segnale duraturo di trasformazione urbana orientata alla mobilità sostenibile, e offre un contributo parziale alla creazione di uno spazio comunitario e relazionale. Il carattere episodico di questi interventi limita l'uso della strada come estensione dell'ambiente didattico, riducendo le possibilità di integrazione tra attività scolastica e vita cittadina, e rendendo più complesso sviluppare una "città educante" in cui l'ambiente urbano stesso diventi parte integrante del processo educativo.

Nonostante le criticità evidenziate, le strade scolastiche rappresentano una pratica importante in un percorso di transizione verso modelli di mobilità più sostenibili e inclusivi. Per consolidare e ampliare l'efficacia di questa misura, sarebbe opportuno prevedere il coinvolgimento di figure dedicate alla programmazione degli spostamenti casa-scuola all'interno delle comunità scolastiche, in modo da sviluppare soluzioni personalizzate per ciascun contesto. Inoltre, un'analisi preliminare del tessuto urbano dovrebbe diventare un criterio chiave per individuare le aree più adatte all'implementazione delle strade scolastiche, privilegiando i contesti urbani più compatti, dove la mobilità attiva è facilitata e l'uso dell'automobile può essere ridotto con maggiore efficacia.

Guardando al futuro, l'integrazione delle strade scolastiche in una visione più strutturata e continua di mobilità urbana potrebbe incoraggiare un cambio culturale che favorisca una città più inclusiva e attenta alle esigenze dei cittadini di tutte le età. Potenziando queste iniziative e rendendole parte di un progetto di rigenerazione urbana a lungo termine, le strade scolastiche non solo contribuirebbero a creare spazi urbani più sicuri e vivibili, ma potrebbero anche diventare strumenti per promuovere una "città educante" in cui la scuola funge da catalizzatore di connessioni sociali e di un apprendimento diffuso nel tessuto cittadino.

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

Di ben altra rilevanza per la relazione tra scuola e città, per la struttura urbana dei quartieri e per la vita dei bambini nella città, è invece la presenza di quelle che alcuni autori identificano con il termine 'piazze scolastiche' (Pileri et al., 2022). Questo concetto fa riferimento a veri e propri spazi pubblici pedonali in prossimità degli edifici scolastici.

La Piazza Scolastica supera il timido concetto di pedonalizzazione temporanea proprio della Strada Scolastica, andando a configurarsi come spazio di soglia allargato che allontana il confine scolastico dal "portone", per andare a creare un buffer di raccordo con lo spazio pubblico della città. Questo è particolarmente vero quando si tratta di spazi antistanti alla scuola, in caso contrario, non si parla tanto di soglia urbana, quanto di uno spazio protetto più assimilabile a un cortile dedicato che allo spazio pubblico, poiché intercetta in modo molto limitato i flussi della vita cittadina. Infatti, una caratteristica preferenziale che massimizza l'efficacia delle piazze scolastiche rispetto alla loro collocazione spaziale è che insistano su luoghi 'di passaggio' così da favorire l'interazione e la relazione con il quartiere.

Una recente pubblicazione (ibidem) ha messo al centro proprio questo tipo di luoghi, le loro caratteristiche, gli interventi possibili e necessari per aumentarne il numero e migliorare quelle che esistono già. Gli autori definiscono la Piazza Scolastica, al di là delle contingenze storiche, architettoniche, culturali, come:

Ogni spazio pubblico davanti a una scuola, indipendentemente dal fatto che la toponomastica la chiami così [...]. Da un punto di vista spaziale, non è necessario che (la piazza scolastica) abbia una particolare forma o un'estensione minima: può coincidere con il marciapiede che sta appena fuori dall'ingresso della scuola, oppure con la sezione stradale di cui si modificano condizioni d'uso e materiali, oppure ancora con lo spazio attualmente occupato da un parcheggio o da un giardino attrezzato. Non esiste uno standard di piazza scolastica ma piuttosto, la piazza scolastica è una reinterpretazione di quel che c'è davanti alle scuole, all'insegna di un movimento culturale di riconoscimento dell'alto ruolo pubblico che può svolgere per ciascuna scuola in particolare e per le città in generale (Pileri et al. 2022, p.14-15).

In continuità con la definizione data dagli studiosi Paolo Pileri, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, identifico questi luoghi come gli spazi di prossimità degli istituti scolastici che rispondono in via prioritaria a alcuni requisiti specifici. A differenza delle chiusure temporanee, le piazze scolastiche:

- 1 Sono aree permanentemente pedonalizzate, dotate di elementi fisici che impediscono l'accesso veicolare, garantendo così un ambiente sicuro per gli studenti e per la comunità.
- 2 Si caratterizzano per essere aperte e accessibili a tutti, in maniera analoga ai giardini pubblici, promuovendo inclusività e partecipazione.
- 3 Indipendentemente dal fatto che siano state oggetto di interventi di natura temporanea (urbanistica tattica) o permanente, in generale, sono aree dotate di attrezzature e arredi, come panchine, tavoli e giochi, che ne incoraggiano l'uso quotidiano conferendo allo spazio i caratteri di vivacità e dinamismo propri di una piazza.

L'importanza di creare e valorizzare questi spazi di fronte agli istituti scolastici ha delle ricadute dirette sulla qualità dell'esperienza urbana dei bambini e della comunità che gravita intorno alle scuole ma anche sulla vita del quartiere. In primo luogo, le piazze scolastiche incrementano la possibilità per i bambini di movimento e gioco libero nello spazio pubblico in sicurezza, grazie alla separazione fisica dal traffico veicolare (Torres, 2020). Inoltre, questi ambienti funzionano da catalizzatori per l'attivazione di dinamiche sociali e relazionali, poiché facilitano l'interazione tra i bambini, ma anche tra famiglie e comunità scolastica, contribuendo alla coesione sociale. A questo proposito un recente studio delle ricercatrici Dafni Riga e Federica Bianchi (Riga & Bianchi, 2024) mostra come la capacità dei bambini di sviluppare una relazione affettiva positiva con i loro luoghi di vita sia direttamente proporzionale alla loro capacità di sviluppare in quei luoghi relazioni sociali significative con i loro pari. In questo senso le piazze scolastiche, grazie anche alla parziale autonomia di movimento garantita dalla conformazione dello spazio urbano, forniscono una risposta importante per la costruzione di un sentimento di appartenenza dei più piccoli. Infine, la presenza di spazi aperti pedonali in prossimità degli ingressi scolastici abilita e stimola stili di mobilità attiva che migliorano la salute dei bambini, il loro rapporto con la città, le loro capacità spaziali e la loro autonomia (Bianchi et al., 2023).

Naturalmente è importante, perché questo si realizzi in modo compiuto, che vengano messe in atto operazioni di ripensamento sistemico della mobilità, con una attenzione particolare ai percorsi sicuri casa-scuola, articolando una rete di mobilità dolce che intreccia e collega le piazze scolastiche con il quartiere.

In alcuni casi, le scuole dispongono già di una piazza pubblica antistante l'ingresso principale, dove gli spazi pedonali sono stati integrati nella pianificazione urbana per promuovere un ambiente sicuro e accessibile. Questa condizione si può trovare più facilmente nei centri storici italiani in conseguenza dei cospicui interventi di pedonalizzazione degli ultimi decenni che hanno cambiato il volto di molte piazze, colonizzate dalla presenza massiva di automobili dagli anni '60 in poi. A questo proposito citiamo l'esempio emblematico di piazza SS. Annunziata a Firenze, sulla quale si affacciano 3 asili nido e due scuole materne, resa pedonale a partire dal 2009 come parte di un più ampio progetto di limitazione del traffico veicolare nel centro storico della città.

Tuttavia, recenti studi hanno dimostrato che la maggior parte delle scuole nelle grandi città italiane non dispone di adeguati spazi pubblici di prossimità (ibidem). Infatti, in generale, sia nei tessuti urbani consolidati sia in quelli sviluppati tra l'Ottocento e il Novecento, le scuole tendono a non avere aree pedonali di fronte agli accessi degli edifici e anche le strutture scolastiche costruite più recentemente, spesso mancano di spazi di prossimità dedicati esclusivamente all'uso pedonale.

Per introdurre e incentivare la creazione di nuove piazze scolastiche in prossimità delle scuole che ne sono al momento sprovviste, si osserva nel panorama europeo l'adozione di due strategie prevalenti, la cui applicabilità dipende e si relaziona strettamente con la configurazione sia degli istituti che della struttura urbana esistente. La prima, di più semplice realizzazione, consiste nel riprogettare gli spazi di prossimità esistenti, laddove siano già disponibili e abbiano una conformazione che non intercetti la carreggiata stradale in modo diretto. Si tratta di spazi prospicienti l'ingresso della scuola, probabilmente pensati come filtro tra l'edificio e la strada, spesso adibiti a parcheggio e più facilmente assimilabili, per uso e disegno, a uno slargo stradale che a un'estensione della scuola nello spazio pubblico.

La seconda strategia, decisamente più complessa ma anche più incisiva da un punto di vista qualitativo e sistemico, prevede l'annessione di spazi attualmente destinati alla circolazione veicolare, con l'obiettivo

di trasformarli in aree pedonali direttamente relazionate con gli istituti scolastici. Per realizzare questa seconda strategia è stata recentemente impiegata con successo in diverse città europee, quella che viene definita urbanistica tattica. Questo approccio, che ha riscosso negli ultimi decenni grande successo e che sembra poter costituire una risposta efficace alla questione sollevata, implica l'utilizzo di interventi temporanei e flessibili per testare nuove configurazioni urbane, consentendo ai pianificatori di valutare l'impatto delle modifiche prima di implementare soluzioni permanenti.

4.4.1 I principali programmi internazionali: Parigi, Barcellona, Lione

A livello internazionale le iniziative che hanno messo in atto trasformazioni importanti, sia per numerosità che per rilevanza, nella configurazione urbana degli spazi di prossimità delle scuole portando alla creazione di piazze scolastiche, riguardano in particolare le città di Parigi e Barcellona e, in misura minore ma comunque significativa, la città di Lione.

Rues aux écoles a Parigi

Nello specifico il programma *Rues aux Écoles* di Parigi è un'iniziativa promossa dal Comune di Parigi a partire dal 2020 per migliorare la sicurezza e la qualità degli spazi pubblici attorno alle scuole, in linea con gli obiettivi della città per una mobilità sostenibile e una riduzione dell'inquinamento. Il programma prevede la realizzazione di 400 *rues aux écoles* entro il 2026, e finora ha coinvolto principalmente scuole dell'infanzia e primarie con l'obiettivo di espandere ulteriormente le trasformazioni.

Circa un quarto degli interventi già realizzati riguarda la pedonalizzazione completa di tratti stradali, trasformati in *rues aménagées et végétalisées*: questi spazi sono arricchiti da vegetazione urbana, alberi e arbusti, che migliorano non solo la sicurezza ma anche la qualità estetica e ambientale dell'area. A questi seguono una serie di operazioni di pedonalizzazione parziale, classificati come *rues apaisées*, che prevedono la riduzione delle carreggiate per il traffico veicolare, e l'inserimento di elementi naturali. Il Comune di Parigi monitora le realizzazioni attraverso valutazioni periodiche dell'uso dello spazio pubblico, in termini

di riduzione del traffico, percezione della sicurezza, uso e fruizione da parte di bambini e famiglie. I dati mostrano che il 70% delle scuole osservate vede la completa pedonalizzazione con una riduzione del 30% delle emissioni di CO₂ e un conseguente miglioramento sulla qualità dell'aria³⁶.

Tuttavia, parallelamente a questo monitoraggio ufficiale, il collettivo *La Rue est à Nous (LREAN)* in collaborazione con l'associazione *Respire*, ha pubblicato un rapporto, *l'Observatoire des rues aux écoles*³⁷ del 2023, che evidenzia alcune discrepanze rispetto agli obiettivi del Comune segnalando che una parte delle strade già pedonali, circa 50, era stata inclusa erroneamente nel conteggio complessivo ufficiale, e che il ritmo delle trasformazioni rimane insufficiente rispetto agli obiettivi dichiarati. In particolare, secondo il conteggio di *LREAN*, dal 2020 sono state trattate 153 strade, corrispondenti a una media di 38 all'anno e, con questo ritmo, si prevede di raggiungere 228 interventi entro il 2026, un numero significativamente inferiore rispetto all'obiettivo di 400 strade. Inoltre nel 2023, solo 21 nuove strade sono state chiuse o migliorate, e queste si concentrano principalmente in 11 distretti su 20, evidenziando una distribuzione disomogenea degli interventi. Infine, solo il 15% delle scuole considerate tra le più inquinate ha beneficiato della pedonalizzazione³⁸.

Questi risultati evidenziano la necessità di accelerare il ritmo degli interventi e garantire una maggiore equità nella distribuzione delle risorse. È essenziale che il programma si espanda a tutti i distretti per massimizzare i benefici e raggiungere gli obiettivi prefissati, soprattutto nelle aree più vulnerabili.

Protegitm Les Escoles a Barcellona

All'esperienza di Parigi si affianca, grossomodo negli stessi anni, quella promossa dal Comune di Barcellona con il programma *Protegitm Les Escoles* con l'obiettivo di migliorare la sicurezza e la qualità degli spazi urbani

36 <https://www.paris.fr/pages/57-nouvelles-rues-aux-ecoles-dans-paris-8197> (ultimo accesso giugno 2024)

<https://territoire-environnement-sante.fr/actualites/les-rues-aux-ecoles-font-baisser-la-pollution-lair-jusqua-30-en-moyenne> (ultimo accesso giugno 2024)

<https://www.cerema.fr/fr/projets/rues-aux-enfants-chemins-ecoles-pacifier-abords-ecoles> (ultimo accesso giugno 2024)

37 <https://respire-asso.org/publication-de-lobservatoire-des-rues-aux-ecoles-2023-du-collectif-la-rue-est-a-nous/> (ultimo accesso giugno 2024)

38 <https://larueestanous.fr/blog/2024/03/09/observatoire-des-rues-aux-ecoles-ou-en-est-on/> (ultimo accesso giugno 2024)

attorno agli istituti scolastici della città. L'iniziativa, lanciata nel 2020, si concentra sulla riduzione del traffico e sulla creazione di aree verdi e spazi pubblici più sicuri e accessibili, destinati principalmente ai bambini e alle loro famiglie. Oltre agli aspetti legati alla mobilità, il programma punta ad attuare misure specifiche per ridurre le emissioni di CO₂ nelle vicinanze degli istituti scolastici. Entro il 2023, più di 200 scuole hanno beneficiato dell'iniziativa (una scuola su 3), coinvolgendo circa 86.000 studenti³⁹. Secondo il report di valutazione delle trasformazioni fino al 2021 redatto dal Comune (Honey et al., 2023), il programma ha portato a riduzioni significative del traffico in ragione delle chiusure totali alle auto di ampi tratti stradali, a un conseguente incremento della sicurezza pedonale, e al miglioramento della qualità dell'aria. Dalle valutazioni *ex post* delle realizzazioni si rileva un uso triplicato dello spazio pubblico, l'aumento del gioco libero all'aperto e una maggiore partecipazione delle famiglie. Alcuni degli effetti più evidenti si sono verificati in scuole come Escola Lavínia e Institut Escola Arts.

Interessante notare che il Comune di Barcellona ha utilizzato una rigorosa metodologia per valutare l'efficacia degli interventi realizzati basata su osservazioni pre e post-intervento in otto scuole selezionate, confrontate con istituti che non hanno subito trasformazioni. La metodologia ha incluso il monitoraggio di cinque dimensioni principali: 1. l'uso dello spazio pubblico, 2. il flusso pedonale, 3. la presenza del gioco all'aperto, 4. il traffico veicolare e 5. la qualità dell'aria (con particolare attenzione alle concentrazioni di CO₂). Le osservazioni in loco sono state effettuate durante orari non scolastici per evitare picchi di utilizzo causati dalle entrate e uscite degli studenti. In ogni sito è stato delimitato un poligono di osservazione, all'interno del quale sono stati raccolti dati sull'uso degli spazi (numero di persone presenti per età e genere) e sul flusso pedonale. Per misurare il traffico e l'inquinamento, sono stati utilizzati tubi di diffusione passiva per registrare i livelli di CO₂ e sono stati conteggiati i veicoli in transito nelle aree oggetto di studio. La valutazione dell'efficacia della riduzione del traffico è stata svolta con un approccio comparativo, confrontando gli effetti nei contesti con chiusura totale, con una diminuzione del 90% dei veicoli, e quelli con chiusura parziale, con circa il 35% di auto in meno; come intuibile queste ultime hanno avuto impatti meno significativi ma comunque rilevanti (*ibidem*). Inoltre, l'uso del metodo di osservazione diretta, combinato

39 <https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/ca/que-fem-i-per-que/urbanisme-per-als-barris/protegitim-escoles> (ultimo accesso giugno 2024)

con questionari somministrati alle famiglie e al personale scolastico, ha permesso di raccogliere dati qualitativi, confermando un generale miglioramento delle condizioni ambientali, in termini di sicurezza, percezione e benessere psicofisico della comunità scolastica.

Rues des Enfants a Lione

Infine, il programma *Rue des Enfants* promosso dalla Città di Lione, contesto diverso dagli altri due per scala di intervento ma comunque rilevante per le sue realizzazioni, mira a rendere le aree intorno alle scuole più sicure, sostenibili e vivibili. L'iniziativa si inserisce nella cornice più ampia che vede la città impegnata in una *Lyon des Enfants*⁴⁰, progetto finalizzato alla realizzazione di una città capace di adattarsi alle esigenze dei bambini, promuovendone lo sviluppo attraverso istruzione, cultura, sport, accesso ai diritti e un legame stretto con la natura e la salute.

Lanciato nel 2020, il programma *Rue des Enfants* ha l'obiettivo di trasformare gli spazi urbani in prossimità di 80 scuole entro il 2026, migliorando la sicurezza stradale e riducendo l'inquinamento. Dal suo inizio, oltre 60 istituti hanno già beneficiato di queste trasformazioni, che includono la pedonalizzazione completa di 22 aree scolastiche, la trasformazione di altre strade in "zone condivise" con limiti di velocità ridotti a 20 km/h, l'introduzione di aree verdi e l'installazione di elementi di moderazione del traffico con segnaletica dedicata⁴¹. Lione ha anche adottato dal 2022 un limite di velocità di 30 km/h in tutta la città, e le valutazioni recenti mostrano una riduzione del 35% degli incidenti urbani grazie a queste misure. Il programma ha anche portato a trasformazioni più complesse, come nel caso del distretto di Danton, dove la pedonalizzazione di una strada scolastica è stata estesa alla piazza principale, creando un ampio spazio condiviso e verde, che favorisce la mobilità attiva e l'interazione⁴².

In generale il programma, non solo promuove una mobilità più sicura, ma anche una sensibilizzazione verso uno stile di vita sostenibile, incoraggiando comportamenti che riducono l'uso delle auto e migliorano la

40 <https://www.lyon.fr/le-lyon-des-enfants>

41 <https://www.lyon.fr/mobilites/la-ville-apaisee/rue-des-enfants> (ultimo accesso giugno 2024)
<https://met.grandlyon.com/des-rues-pietonnes-autour-des-ecoles-lyonnaises/#> (ultimo accesso giugno 2024)

42 <https://met.grandlyon.com/lyon-3-un-super-ilot-autour-de-la-place-danton-pour-plus-de-confort-de-vie/> (ultimo accesso giugno 2024)

qualità della vita urbana. Oltre 15.000 alunni sono stati coinvolti e hanno partecipato attivamente alla progettazione degli spazi, collaborando con artisti locali per decorare le nuove aree pedonali, rendendole più accoglienti e piacevoli non solo per la comunità scolastica ma anche per i residenti del quartiere ⁴³.

4.4.2 I principali programmi nazionali: Milano, Torino, Bologna

A livello nazionale tra le iniziative che si sono distinte per mettere in pratica progetti trasformativi degli spazi di prossimità delle scuole, spiccano tre programmi avviati a Milano, Bologna e Torino a partire dal 2018. Queste città, tra le prime sette in Italia per numero di abitanti e tutte situate nella Pianura Padana, hanno una superficie comparabile, compresa tra 130 e 180 km², e una storia urbana recente caratterizzata da una forte centralità industriale seguita da un marcato processo di terziarizzazione a partire dagli anni '70 del Novecento. Inoltre, si distinguono a livello nazionale per l'adozione di politiche urbane innovative, grazie alla partecipazione a iniziative come Urban Innovative Action e l'adozione di regolamenti avanzati per la gestione dei beni comuni (Barresi, 2017). In totale sono 32 i casi di piazze scolastiche realizzati o in via di realizzazione tra il 2018 e il 2024, di cui 14 a Milano, 12 a Bologna e 6 a Torino



Piazze Aperte per ogni scuola a Milano⁴⁴

Il primo programma a cui si fa riferimento vede il comune di Milano intraprendere, a partire dal 2018, una serie di interventi di pedonalizzazione che hanno interessato zone di prossimità scolastiche. Tali interventi sono stati realizzati nel contesto della serie di programmi denominati "Piazze Aperte". Il programma è realizzato in collaborazione con l'Agenzia Mobilità Ambiente Territorio (AMAT), Bloomberg Associates, NACTO/Global Designing Cities Initiative, e si inserisce all'interno di una strategia più ampia di rigenerazione urbana e mobilità sostenibile prevista dal Piano di Governo del Territorio Milano 2030 e dal Piano Urbano della Mobilità Sostenibile (Alberti & Radicchi, 2022; Cariello et al. 2021; Ammendola, 2023).

43 <https://urban-mobility-observatory.transport.ec.europa.eu/news-events/news/lyons-school-street-programme-triggers-inclusive-public-spaces-2024-05-10.en>

44 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Demetrio Scopelliti, Dirigente Area Sviluppo del Territorio e Urbanistica, AMAT, realizzata nel giugno 2024.

Questo programma ha visto varie fasi, l'ultima delle quali, avviata nel 2022, specificamente focalizzata sugli spazi urbani con interesse scolastico, ma ancora agli inizi della sua realizzazione. Il programma invita scuole, associazioni, comitati di genitori, enti no profit e altri soggetti della comunità a proporre progetti per migliorare le aree intorno alle scuole, rendendole zone pedonali o spazi pubblici più vivibili. Nel frattempo, nel corso del 2022-2023, AMAT ha sviluppato e realizzato due progetti pilota, posti in particolare in via Muzio e in via Scrosati, i quali si vanno ad aggiungere ai 10 interventi di Piazze Aperte che avevano coinvolto anche istituti scolastici (AMAT, 2022).

Parallelamente viene aperto l'avviso pubblico "Piazze Aperte per ogni scuola" e vengono avviati altri due cantieri pilota in Via Sacchini e Via Beroldo (ibidem). Le proposte, raccolte tramite un avviso pubblico, una volta selezionate vengono sviluppate attraverso un approccio di urbanistica tattica, con la possibilità di una trasformazione permanente se la sperimentazione risulta positiva. A maggio 2023 il numero complessivo delle proposte raccolte è pari a 87. Durante i primi 6 anni di attività questo programma è intervenuto su circa 47 luoghi urbani, dei quali 14 interessano direttamente spazi scolastici, di cui 4 sono stati realizzati all'interno di "Piazze Aperte per ogni scuola", mentre ulteriori 10 risultano programmati per la trasformazione entro la fine del 2024 (Comune di Milano, 2024) (fig. 41 - 47).

Gli interventi realizzati presentano estensione variabile, a seconda delle specifiche circostanze urbane, ma condividono un'unica metodologia di realizzazione. L'azione principale consiste nella pedonalizzazione di porzioni di carreggiata o spazi asfaltati attraverso una marcata colorazione geometrica, che diventa il segno distintivo e immediatamente riconoscibile dell'intervento. Nella maggioranza dei casi questa trasformazione è accompagnata dall'inserimento di panchine, in alcuni casi sono presenti elementi aggiuntivi come tavoli da ping-pong e piante in vaso. I tavoli da ping-pong rappresentano l'unico arredo ludico presente: nonostante l'esplicita vocazione scolastica, questi nuovi spazi pedonali non vengono dotati in nessun caso di arredi ludici o altri elementi dedicati al gioco o pensati specificatamente per i bambini o gli adolescenti. Più che vere e proprie piazze scolastiche capaci di incentivare socialità, gioco e appropriazione collettiva, molti di questi interventi appaiono come spazi essenziali di resistenza urbana: soglie di protezione e sopravvivenza per comunità scolastiche altrimenti soffocate, compresse e costantemente esposte al traffico veicolare.



41. 42.
Intervento di pedonalizzazione di Piazza Spoleto Venini a Milano. Prima e dopo.
© Comune di Milano



43.
Schema della proposta di pedonalizzazione di Piazza Spoleto Venini a Milano. Prima e dopo. © AMAT

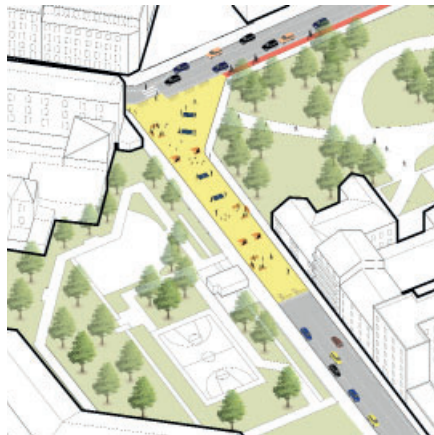




44. 45.
Intervento di pedonalizzazione di Via Toce a Milano.
Prima e dopo.
44/ © Comune di Milano
45/ © AMAT



46.
Schema della proposta di pedonalizzazione di Piazza Toce a Milano. Prima e dopo. © AMAT



47.

Intervento di pedonalizzazione
di via Val Lagarina a Milano. © Comune di Milano







Torino Mobility Lab a Torino⁴⁵

Il secondo programma che presento è promosso dalla città di Torino che partecipa con il progetto Torino Mobility Lab, al Programma sperimentale nazionale di mobilità sostenibile casa-scuola e casa-lavoro del Ministero dell'Ambiente, con bando emanato nel 2016, finanziato nel 2017, con completamento delle azioni previste entro dicembre 2023⁴⁶. Il Ministero fornisce alle città la possibilità di co-finanziare questo progetto, a fronte di un investimento di circa 1 mln di euro per la sua realizzazione⁴⁷. L'amministrazione comunale si è avvalsa di consulenti del Politecnico di Milano e del Politecnico di Torino su mandato congiunto dell'Assessorato alla viabilità, Trasporti e Infrastrutture e dell'Assessorato Istruzione ed Edilizia Scolastica.

Il programma raccoglie un insieme complesso di linee d'intervento per la riorganizzazione del quartiere storico di San Salvario⁴⁸, con particolare riferimento alla zona compresa tra corso Vittorio, via Nizza, corso Bramante e corso Massimo D'Azeglio, attraverso numerose azioni diffuse e localizzate che interessano gli spazi pubblici in prossimità dei servizi di interesse collettivo e in particolare degli istituti scolastici presenti. Il quartiere, a differenza di altre zone del centro storico, nonostante l'elevata densità abitativa, di funzioni e di flussi non era mai stato interessato finora da interventi di promozione della mobilità sostenibile e di pedonalizzazione (Salizzoni, 2021). L'obiettivo generale del programma è quello di facilitare gli spostamenti sistematici a piedi e in bicicletta come valide alternative all'utilizzo dell'automobile e attraverso numerosi interventi, sia materiali che immateriali, innescare un cambio strutturale delle abitudini quotidiane dei cittadini. Nello specifico è stata prevista l'elaborazione di uno strumento di pianificazione integrata della mobilità e dello spazio pubblico a scala di quartiere, predisposto in collaborazione con asso-

45 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Paola Savoldi, PoliMi, realizzata nel settembre 2024

46 http://geoportale.comune.torino.it/web/sites/default/files/mediafiles/4.11.quaderno_8_pums_-_report_linea_1_metro.pdf

47 Da un'intervista del 2021 all'assessora alla viabilità della Città di Torino Maria Lapietra disponibile su <https://www.spreaker.com/user/urbanlabto/che-cosa-e-torino-mobility-lab> (ultimo accesso maggio 2024)

48 San Salvario è un quartiere appartenente alla Circoscrizione 8 della città di Torino, situato a sud-est del centro storico e caratterizzato da una forte componente multietnica e dalla presenza di numerose attività associative, artigianali e culturali che lo rendono una "città nella città".



48.

Intervento di pedonalizzazione in via Marconi.

© Agenzia San Salvario

ciazioni autonome del territorio⁴⁹ attraverso il quale gli abitanti potessero ricorrere in maniera più agevole all'utilizzo della mobilità dolce con particolare riferimento ai percorsi casa-scuola (Renzoni et. al., 2021).

Particolarmente riuscito l'intervento di pedonalizzazione di Via Principe di Tommaso, in prossimità della scuola d'infanzia Bay già sperimentato durante la settimana della mobilità sostenibile del 2019, che ha riscontrato l'alto gradimento di bambini e famiglie del quartiere senza particolari ripercussioni sulla viabilità. La sperimentazione si pone in continuità con la vicina pedonalizzazione di Via Cesare Lombroso su cui insiste la sede storica dell'associazione Asai, molto attiva nel quartiere torinese, per la quale l'intervento rappresenta la possibilità di uno sfogo su uno spazio esterno alla struttura. La proposta è il risultato di un'indagine finalizzata alla rilevazione dei bisogni della cittadinanza tramite questionari e interviste, sopralluoghi mirati, la realizzazione di workshop di co-progettazione, attività divulgativa di informazione e valutazione finale degli impatti.

Un esito differente ha invece caratterizzato l'intervento previsto in Corso Marconi, inizialmente concepito secondo il medesimo approccio di urbanistica tattica ma mai realizzato a causa del parere negativo espresso dalla Soprintendenza. In questo caso, la soluzione temporanea e speri-

49 In particolare gli interventi sperimentali sono stati eseguiti con la collaborazione di Agenzia per lo Sviluppo locale di San Salvario, Laqup, Solco Onlus, Torino Urban Lab.

mentale è stata abbandonata in favore di un intervento definitivo che ha interessato esclusivamente la pedonalizzazione del viale centrale. Tuttavia, il controviale prospiciente l'edificio scolastico, ovvero lo spazio più direttamente connesso all'accessibilità quotidiana della scuola, non è mai stato pedonalizzato. Ne deriva una trasformazione solo parziale, che pur migliorando la qualità complessiva dell'asse urbano non incide in maniera sostanziale sulla relazione immediata tra scuola e spazio pubblico di prossimità. Questo caso evidenzia come vincoli istituzionali e tutela formale possano ridimensionare il potenziale trasformativo delle sperimentazioni, producendo interventi che, sebbene significativi sul piano urbano, rischiano di perdere incisività rispetto agli obiettivi specifici di sicurezza, autonomia e riappropriazione dello spazio da parte della comunità scolastica (fig. 48).



Cantiere Spazio a Bologna⁵⁰

Il terzo programma a cui si fa riferimento interessa la città di Bologna. Il Comune di Bologna, durante l'emergenza sanitaria del 2020, redige il Piano per la Pedonalità Emergenziale (PPE⁵¹), con l'obiettivo specifico di individuare modalità operative in grado di rispondere in modo immediato alle temporanee esigenze di mobilità e distanziamento sociale imposte dalla pandemia di Covid-19. Il piano è anche l'occasione per mettere in atto una visione di più lungo periodo che mira al potenziamento graduale della fruibilità pedonale di tutta la città. Prevede una serie di interventi di pedonalizzazione, alcuni sperimentali altri in fase definitiva, volti a migliorare la sicurezza dei pedoni e a favorire modalità di spostamento attive, nell'ottica di rafforzare un modello policentrico e sostenibile di città. Le pedonalizzazioni sono immaginate in contesti e con caratteristiche specifiche, alcune a carattere continuativo, altre limitate ad alcuni orari, in relazione alle esigenze locali e alla compresenza di differenti usi urbani.

In particolare, il piano si concentra sulla promozione di spazi pubblici sicuri e sul miglioramento della sicurezza stradale attraverso interventi di pedonalizzazione di aree critiche con particolare attenzione agli spazi in prossimità delle scuole. In questa cornice nasce il progetto "R-inno-

50 Il paragrafo è stato arricchito da un'intervista a Roberto Corbia, FIU, realizzata nel giugno 2024

51 Contemporaneamente, è stato approvato anche il Piano per la Ciclabilità Emergenziale (PCE) per rispondere alla necessità di utilizzare la bicicletta come mezzo alternativo al trasporto pubblico.



49.

La prima piazza scolastica di Bologna. Intervento di pedonalizzazione di Via Procaccini.

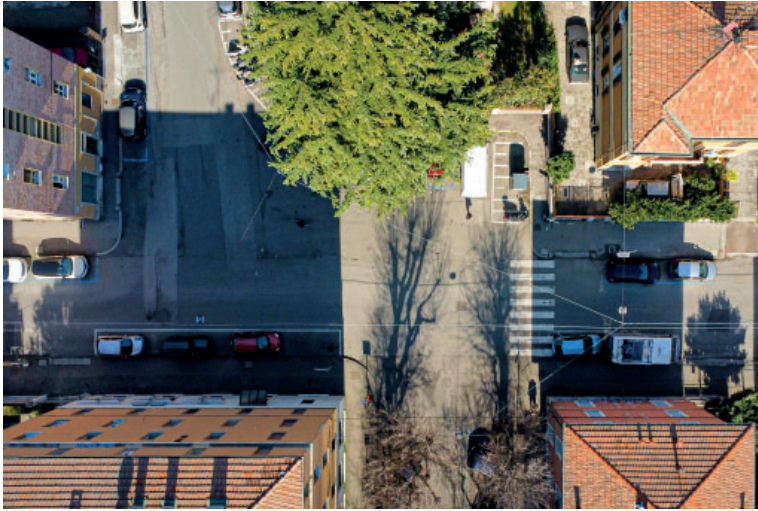
© Margherita Caprilli - 1Cinquantesimo per Fondazione IU Rusconi Ghigi

vare la città/ Osservatorio sull'emergenza Coronavirus” promosso dalla Fondazione Innovazione Urbana⁵² (FIU), nato per analizzare e rispondere agli effetti socioeconomici della crisi pandemica nel contesto bolognese. L'iniziativa si articola in tre assi principali: 1. Documentazione (creazione di un archivio digitale e dialoghi pubblici), 2. Indagine (analisi multidisciplinari sull'impatto della pandemia), 3. Cantieri (percorsi di sperimentazione per soluzioni di trasformazione temporanee). Nella sezione Cantieri si inserisce il programma “Cantiere Spazio a Bologna⁵³” che promuove iniziative di varia natura per lo spazio pubblico di prossimità con un'attenzione particolare alla tutela delle comunità scolastiche e alla creazione di aree sicure per la socialità in prossimità delle scuole.

Il primo e più emblematico di questi interventi è quello di Via Procaccini (fig. 49 - 55), che rappresenta la prima Piazza Scolastica tattica realizzata a Bologna, inaugurata nella primavera del 2022 in prossimità della scuola secondaria di primo grado Testoni-Fioravanti, nel quartiere Navile.

52 La FIU è una fondazione del Comune e dell'Università di Bologna, nata nel 2018 sull'eredità dell'Urban Center di Bologna impegnata in progetti di innovazione urbana. Nello specifico svolge un'attività di osservazione e monitoraggio degli interventi attraverso la raccolta e elaborazione dati qualitativi e quantitativi utili a dare una misura dell'impatto delle sperimentazioni e orientare le trasformazioni in vista di una configurazione permanente.

53 <https://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/spazioabologna>



50. 51. 52.
53. 54. 55.
La prima piazza
scolastica di Bologna.
Intervento di
pedonalizzazione di
Via Procaccini.
© Margherita Caprilli
- 1Cinquantesimo
per Fondazione IU
Rusconi Ghigi



Margherita Caprilli



Margherita Caprilli



Margherita Caprilli



Margherita Caprilli

Qui ritroviamo i caratteri tipici dell'urbanistica tattica già osservati nelle sperimentazioni milanesi: temporaneità, rapidità di esecuzione, costi contenuti, utilizzo di verniciature cromatiche, segnaletica, arredi mobili e una logica sperimentale orientata a testare nuovi usi dello spazio pubblico prima di eventuali consolidamenti permanenti. L'intervento interessa circa 300 mq di suolo stradale, trasformato da slargo veicolare a spazio pedonale protetto attraverso una riconfigurazione fisica immediatamente riconoscibile. Come nelle esperienze di Milano, anche qui la colorazione geometrica della superficie e l'inserimento di elementi modulari assumono una funzione non soltanto tecnica ma simbolica, rendendo visibile il cambiamento d'uso dello spazio. Tuttavia, rispetto a molti casi milanesi, Via Procaccini presenta una maggiore attenzione alla dimensione partecipativa: studenti e studentesse della Testoni-Fioravanti sono infatti coinvolti nella definizione di giochi, scritte e contenuti simbolici dello spazio, contribuendo a rafforzarne il carattere identitario e comunitario.

Successivamente, in continuità con il PPE, nel gennaio 2023 prende avvio l'iniziativa "Bologna Città 30" per ridurre il limite di velocità a 30 km/h in gran parte della città, migliorando la sicurezza stradale, promuovendo la mobilità sostenibile e mettendo in atto azioni di progressivo ridisegno dello spazio della strada. In questo contesto le iniziative di pedonalizzazione temporanea di Via Murri e di Via Perti assumono un carattere permanente con il ridisegno della piazza; vengono poi avviati progetti tattici per Via Populonia e Largo Brescia (aggiungendosi a quelli già realizzati per Via Milano e Via Procaccini). A questi si affiancano infine interventi per l'istituzione di aree scolastiche con pedonalizzazioni intermittenti per Via Benini.

Complessivamente al marzo 2023 si contano a Bologna 6 piazze scolastiche⁵⁴ tra tattiche (Via Milano, Via Procaccini, Via Populonia) e permanenti (Via Murri, Via di Vincenzo e Via Perti) integrate da altri interventi in programma per un totale di 11 casi. Molte delle realizzazioni sono state finanziate grazie ai fondi europei REACT EU (FESR), su iniziativa del Comune di Bologna con il supporto della stessa Fondazione per l'Innovazione Urbana.

54 <https://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/45-uncategorised/3060-bologna-continua-a-puntare-sulle-piazze-scolastiche-in-arrivo-altri-5-spazi-che-mettono-al-centro-le-persone> (ultima consultazione giugno 2024)

4.4.3 Caratteri significativi e strategie di implementazione

La creazione di piazze scolastiche rappresenta oggi una risposta tanto innovativa quanto necessaria alla crescente esigenza di restituire spazio urbano sicuro, accessibile e vivibile ai bambini, alle famiglie e alle comunità. Tuttavia, la loro portata va ben oltre la semplice pedonalizzazione o la mitigazione del traffico veicolare: questi interventi ridefiniscono infatti il margine tra scuola e città, trasformando strade congestionate e spazi residuali in luoghi di incontro, relazione, attesa, gioco e socialità quotidiana. In questo senso, la Piazza Scolastica non è soltanto un dispositivo di sicurezza, ma una soglia civica che può contribuire a ricucire il rapporto tra istituzione scolastica, quartiere e spazio pubblico, generando effetti positivi sulla qualità della vita urbana, sul senso di appartenenza e sulla coesione sociale.

Le esperienze di città come Parigi, Barcellona e Lione mostrano con chiarezza come politiche ambiziose e coordinate possano produrre trasformazioni profonde del tessuto urbano. In questi contesti, l'urbanistica tattica mantiene la propria vocazione originaria di strumento temporaneo, rapido e sperimentale, utile a testare soluzioni e ad accelerare processi di cambiamento, ma viene inserita all'interno di strategie più ampie di pianificazione urbana che comprendono la revisione della mobilità, la riduzione strutturale dello spazio dedicato all'automobile, l'ampliamento delle superfici pedonali e la riconfigurazione dello spazio stradale in chiave sociale e ecologica.

In particolare, il caso di Parigi appare particolarmente virtuoso: qui la fase tattica ha avuto spesso una durata breve, fungendo da passaggio intermedio verso una rapida stabilizzazione permanente degli interventi. Le *rues aux écoles*, nella quasi totalità dei casi sono state trasformate in vere e proprie riconfigurazioni strutturali dello spazio pubblico, con importanti investimenti economici, depavimentazione, inserimento di verde, arredi permanenti e una riprogettazione complessiva della strada. È evidente che un simile livello di trasformazione richiede budget consistenti, capacità amministrativa e una chiara priorità politica, ma il risultato è una metamorfosi urbana tangibile, capace di incidere non solo sul singolo accesso scolastico ma sull'immagine stessa della città. Parigi dimostra infatti come partire dalle scuole possa diventare una strategia per ridisegnare interi quartieri e, progressivamente, trasformare la città nel suo complesso. È proprio questa integrazione tra sperimentazione

locale e visione sistemica a fare la differenza: la Piazza Scolastica non resta episodio isolato o risposta contingente, ma diventa tassello di una più generale ridefinizione urbana, contribuendo a una trasformazione durevole delle pratiche di mobilità, della qualità ambientale e del rapporto tra cittadini e spazio pubblico.

Nei casi italiani, e in particolare nelle esperienze di Milano, Torino e Bologna, emerge invece con maggiore frequenza un approccio che si concentra sul micro-urban design, attraverso interventi puntuali, localizzati e spesso caratterizzati da una logica di “agopuntura urbana”. Si tratta di azioni preziose, spesso capaci di rispondere rapidamente a criticità urgenti, soprattutto in termini di sicurezza stradale, ma che raramente riescono da sole a modificare in profondità l’assetto urbano o a incidere sulle strutture più ampie della mobilità e della distribuzione dello spazio pubblico.

Milano rappresenta senza dubbio il caso più esteso per numero di realizzazioni e per capacità di diffusione del modello, avendo avuto il merito di rendere il tema delle piazze scolastiche visibile e replicabile su larga scala; tuttavia, proprio questa estensione quantitativa mostra talvolta i limiti di una strategia fortemente standardizzata, in cui la rapidità di esecuzione e la replicabilità possono ridurre la qualità spaziale e la specificità progettuale dei singoli interventi. Bologna appare forse il caso italiano più virtuoso sul piano qualitativo. Pur con numeri decisamente inferiori rispetto a Milano, il capoluogo emiliano sembra distinguersi per una maggiore attenzione alla dimensione partecipativa, al monitoraggio, alla sperimentazione situata e alla costruzione di interventi maggiormente calibrati sul contesto. Il coinvolgimento della FIU, l’integrazione con percorsi di osservazione e valutazione e la connessione con una visione più ampia come Bologna Città 30 suggeriscono un modello in cui la Piazza Scolastica non è soltanto risposta tecnica o misura emergenziale, ma occasione per costruire consenso, attivare comunità e orientare una più ampia riflessione sullo spazio pubblico di prossimità. Torino, si colloca in una posizione intermedia, con sperimentazioni interessanti ma maggiormente condizionate da vincoli procedurali, discontinuità attuative e risultati talvolta parziali.

Resta tuttavia comune, nei casi italiani, una fragilità di fondo: la forza stessa dell’urbanistica tattica (rapidità, economicità, flessibilità) rischia di trasformarsi anche nel suo limite principale. Quando l’intervento temporaneo non evolve, non viene consolidato o non si inserisce in una vi-

sione strategica di lungo periodo, può finire per cristallizzarsi in una permanenza debole, dove la vernice scolorisce, gli arredi si deteriorano e lo spazio progressivamente perde qualità, fino a evocare più un senso di trascuratezza che di trasformazione.

Qui si apre una questione cruciale: mettere in sicurezza non significa automaticamente rigenerare. Pedonalizzare non equivale, di per sé, a costruire spazio pubblico di qualità. Sottrarre suolo alle automobili è un primo passo fondamentale, ma perché una Piazza Scolastica possa diventare realmente infrastruttura educativa, civica ed ecologica è necessario un salto di scala e di intenzione progettuale. Serve una progettazione architettonica più robusta, capace di conferire identità, comfort, biodiversità e pluralità d'uso; ma serve anche una pianificazione integrata che colleghi i singoli interventi a reti più ampie di mobilità dolce, percorsi sicuri casa-scuola, strategie ambientali e politiche di quartiere. In altre parole, la sfida non consiste soltanto nel proteggere l'accesso alla scuola, ma nel ripensare la prossimità scolastica come parte di una più vasta infrastruttura urbana orientata all'infanzia e alla cura.

In questa prospettiva, le piazze scolastiche possono rappresentare molto più di una risposta emergenziale o di un progetto settoriale: possono diventare il punto di partenza per interrogare il ruolo stesso della scuola nella città contemporanea. Non più enclave separata o semplice servizio, ma presidio territoriale, spazio civico e motore di trasformazione urbana. Guardando al futuro, la vera sfida sarà dunque trasformare queste sperimentazioni da episodi virtuosi ma isolati a componenti ordinarie di una politica urbana strutturale, capace di assumere il punto di vista dei bambini come parametro progettuale e politico.

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

4.5.1 Introduzione al caso

La scelta e l'approfondimento del secondo caso di studio di questo lavoro di ricerca nascono dalla costruzione e formalizzazione di un accordo internazionale tra l'Università degli Studi di Firenze e la *Pontificia Universidad Católica* (PUC) di Santiago del Cile, siglato nel settembre 2021 grazie al supporto del prof. Iacopo Zetti (DIDA), co-tutor della presente tesi, e del prof. Felipe Link (IEUT), referente responsabile del lavoro di ricerca all'estero⁵⁵. L'interesse nello sviluppare parte della ricerca in sud America nasce da una parte, dal fatto che in questo contesto hanno trovato la più ampia adesione, sviluppo e applicazione, le teorie di Francesco Tonucci, citato in precedenza⁵⁶, sulla città a misura di bambino. Dall'altra, da un'opportunità nata da un contatto con la *Fundación Escala Común* (FEC)⁵⁷, con sede a Santiago del Cile che opera negli ambiti di interesse della presente ricerca.

L'accordo si è concretizzato in un periodo di visiting di circa 3 mesi (marzo-maggio 2022) presso la PUC, durante i quali sono stata coinvolta in varie attività. Ho avuto l'opportunità di partecipare a seminari di dottorato e a eventi di formazione proposti dall'*Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales* (IEUT), dipartimento afferente alla stessa Università con un indirizzo specifico sui temi della progettazione urbana e territoriale.

Parallelamente ho preso parte a un progetto di ricerca-azione promosso dalla FEC, un'organizzazione senza scopo di lucro che si configura come spazio collaborativo di ricerca applicata sulla relazione bambino-città. Riprendendo le teorie di Tonucci, la FEC, alla quale afferiscono vari architetti e urbanisti di formazione PUC, collabora con Università e amministrazioni locali per implementare azioni e progetti che promuovono la partecipazione dei bambini allo sviluppo della città in un'ottica

55 Rispettivamente DIDA: Dipartimento di architettura dell'Università degli Studi di Firenze; IEUT: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

56 Si veda per un dettaglio par.1.3; 1.4; 4.1; 4.1.2

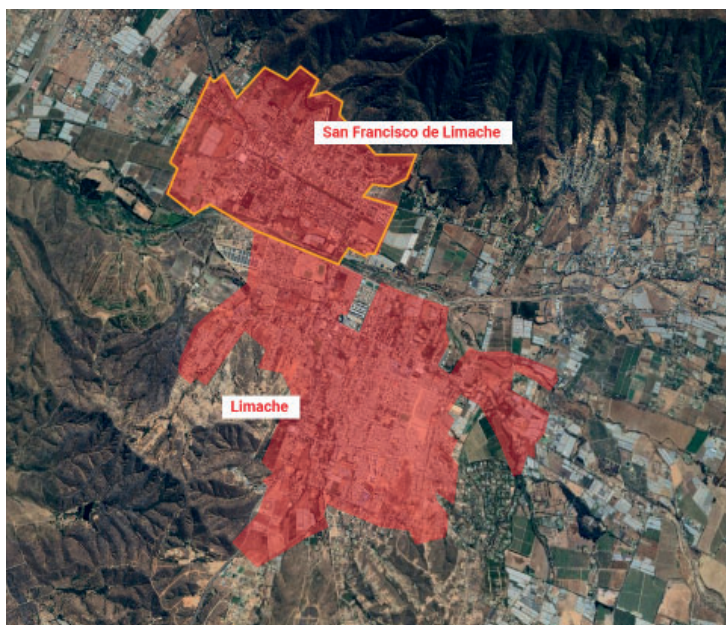
57 <https://escalacomun.cl/>

di sostenibilità e inclusione. In questa cornice di esperienze si colloca il progetto *Plan de Activación de Movilidad y Espacio Público para la Infancia* (PAMEPI), che ho potuto monitorare e affiancare con azioni specifiche durante la mia permanenza a Santiago.

Per comprendere il contesto entro il quale l'esperienza ha preso avvio è necessario ricordare che, nel marzo 2022, la pandemia di Covid-19 in Cile era ancora presente, seppur in una fase calante rispetto alla sua diffusione più acuta. Questo ha influito, seppur in modo relativo, sull'avanzamento dei lavori che hanno dovuto tenere conto di un periodo di quarantena in entrata al paese e di una serie di complicazioni inerenti la possibilità di svolgere parte delle attività in presenza, sia con l'Università che con la Fondazione. Inoltre, il tema specifico trattato, che include il coinvolgimento diretto delle comunità scolastiche, presenta un alto livello di complessità da un punto di vista organizzativo e delle autorizzazioni, poiché, com'è facile intuire, va a intercettare tematiche sensibili legate alla presenza di minori. L'iter procedurale vincolato alla possibilità di relazionarsi direttamente con i bambini, così come il percorso per ottenere il nulla osta relativo alla raccolta di documentazione fotografica e video, hanno contribuito a rendere particolarmente complesso lo svolgimento delle operazioni sul campo.

La mia partecipazione al progetto PAMEPI è stata strutturata sulla base di due approcci alla ricerca che hanno caratterizzato due fasi di lavoro parallele: da un lato l'applicazione del metodo dell'osservazione partecipante (Yin, 2005), dall'altro un'attività autonoma di ricerca sul campo. La prima fase è stata strutturata intorno al monitoraggio delle attività e delle successive rielaborazioni, secondo le procedure interne al gruppo di ricerca della FEC. Il caso attenzionato è stato studiato per il suo valore metodologico e procedurale, con particolare riferimento alla dimensione analitica afferente alle fasi che precedono la parte più operativa di progetto.

La seconda fase di lavoro è stata dedicata a un'analisi specifica degli spazi scolastici di prossimità al fine di fornire un contributo originale al progetto di ricerca utilizzando gli strumenti di lettura dello spazio pubblico proposti da Jan Gehl e Brigitte Svarre nel testo *How to Study Public Life* (Gehl & Svarre, 2013). Tale metodo si basa sulla raccolta e l'analisi di dati relativi ai comportamenti e agli usi dello spazio pubblico, in questo caso lo spazio aperto di prossimità delle scuole, attraverso una serie di operazioni empiriche che verranno dettagliate in seguito nella trattazione.



56.

San Francisco de Lima. Area di intervento.

Elaborazione propria.

57.

Mappa del Cile, con in evidenza

la regione di Valparaíso.

Elaborazione propria.

Elementi di contesto

Il PAMEPI è un progetto finanziato nel 2020 dal *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile*, sui fondi nazionali *Fondart*, promosso dalla FEC, patrocinato da Unicef, con la collaborazione del Comune di Lima.

Il progetto propone lo sviluppo di un piano urbano finalizzato alla promozione della mobilità attiva e alla fruizione dello spazio pubblico da parte dei bambini a partire dallo sviluppo delle loro visioni, volizioni e prospettive per il quartiere, in linea con le iniziative delle *Child-Friendly Cities* (CFC) lanciate dall'UNICEF e dalle Nazioni Unite nel 1996⁵⁸. Il PAMEPI nasce con l'intenzione di adottare come punto di partenza per la comprensione della città e lo sviluppo urbano, le necessità dei bambini

58 <https://www.childfriendlycities.org/>

e delle loro famiglie, un approccio che implica rivedere le logiche della pianificazione urbana, ponendo enfasi sulla vita quotidiana e sull'uso degli spazi in una prospettiva multidimensionale. Come evidenziato dal gruppo direttivo⁵⁹ della FEC, il progetto propone di guardare allo spazio pubblico, riconoscendo nuove gerarchie di mobilità associate alla presenza di bambini e dei loro accompagnatori come componente principale di sicurezza e qualità dell'ambiente urbano.

Nello specifico il progetto prevede lo sviluppo di una metodologia di analisi e progettazione partecipata della mobilità e degli spazi pubblici che permetta un consolidamento delle pratiche di inclusione dei più piccoli nei processi di trasformazione urbana. Il fine a cui tende la proposta è quello di avanzare, insieme alle amministrazioni locali, verso l'affermarsi di meccanismi più inclusivi dell'infanzia rispetto allo sviluppo e alla pianificazione della città.

Perché Limache: il contesto dell'intervento

Il progetto si sviluppa nel comune di Limache, situato nella provincia di Marga-Marga, Regione di Valparaíso (Cile) (fig. 56, 57): la scelta dell'area urbana di intervento deriva da una valutazione delle specificità territoriali, sociali e insediative che rendono questo contesto particolarmente significativo per sperimentare strategie integrate tra scuola, spazio pubblico e prossimità. Recentemente Limache ha conosciuto rilevanti trasformazioni demografiche, caratterizzate da un progressivo incremento della popolazione residente e, in particolare, dall'arrivo di giovani nuclei familiari con figli in età scolare. È riconducibile principalmente alla ricerca di condizioni abitative più favorevoli e di una migliore qualità della vita, soprattutto in relazione al benessere e alla crescita dei bambini.

Limache si configura come un territorio attrattivo grazie a una combinazione di fattori strategici. In primo luogo, la dimensione infrastrutturale e della mobilità rappresenta un elemento centrale: la connessione con i principali poli urbani della regione, come Valparaíso e Viña del Mar, garantita dalla rete metropolitana Merval, colloca il comune in una posizione geografica vantaggiosa, capace di coniugare accessibilità e minore pressione urbana. A ciò si aggiunge la presenza di un contesto ambientale di particolare valore, contraddistinto da una consistente

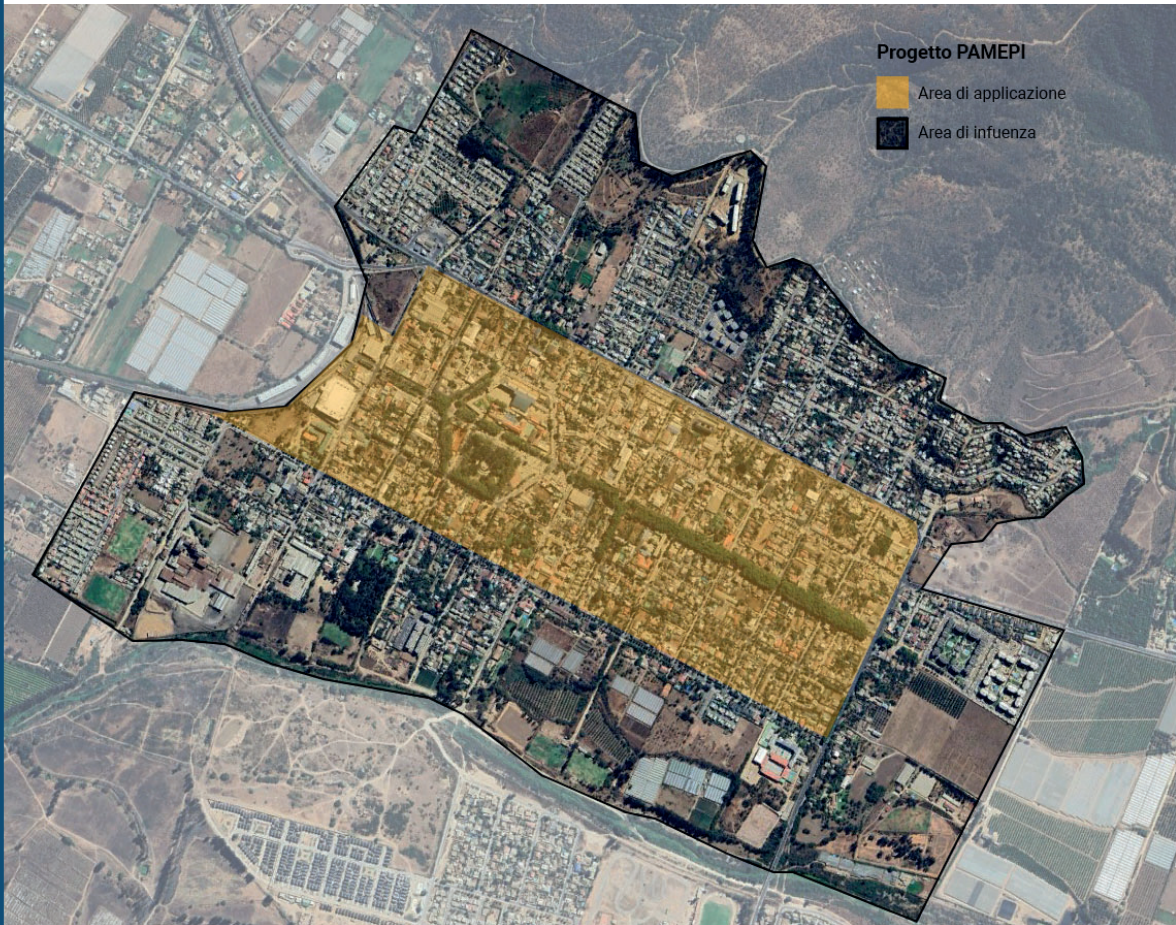
59 Da un'intervista del 02.04.2022 a Piera Medina e Carole Gordon, rispettivamente direttrice esecutiva e direttrice di studio de la Fundacion Escala Comun.

dotazione di aree verdi consolidate e da una relazione più diretta con il paesaggio naturale, aspetti che rafforzano la percezione di Limache come luogo favorevole a uno sviluppo urbano più a misura di famiglia. Un ulteriore elemento determinante riguarda la struttura dei servizi di prossimità: il comune presenta infatti una elevata concentrazione di istituti scolastici distribuiti nel tessuto urbano e spesso accompagnati da servizi di quartiere localizzati nelle immediate vicinanze. La presenza di funzioni educative e servizi locali in un raggio accessibile consente infatti di leggere Limache come un laboratorio privilegiato per esplorare modelli di rigenerazione urbana *place-based*, orientati a rafforzare la qualità degli spazi quotidiani dell'infanzia e a promuovere forme di giustizia ambientale attraverso la scala della prossimità.

Negli ultimi anni, l'amministrazione comunale ha mostrato un crescente interesse verso uno sviluppo urbano più inclusivo per i bambini, inserendo questo tema come prioritario nelle linee guida di sviluppo della città. Tale orientamento nasce dalla consapevolezza delle potenziali-

58.

Limache e San Francisco de Limache: limiti amministrativi.
Elaborazione propria.

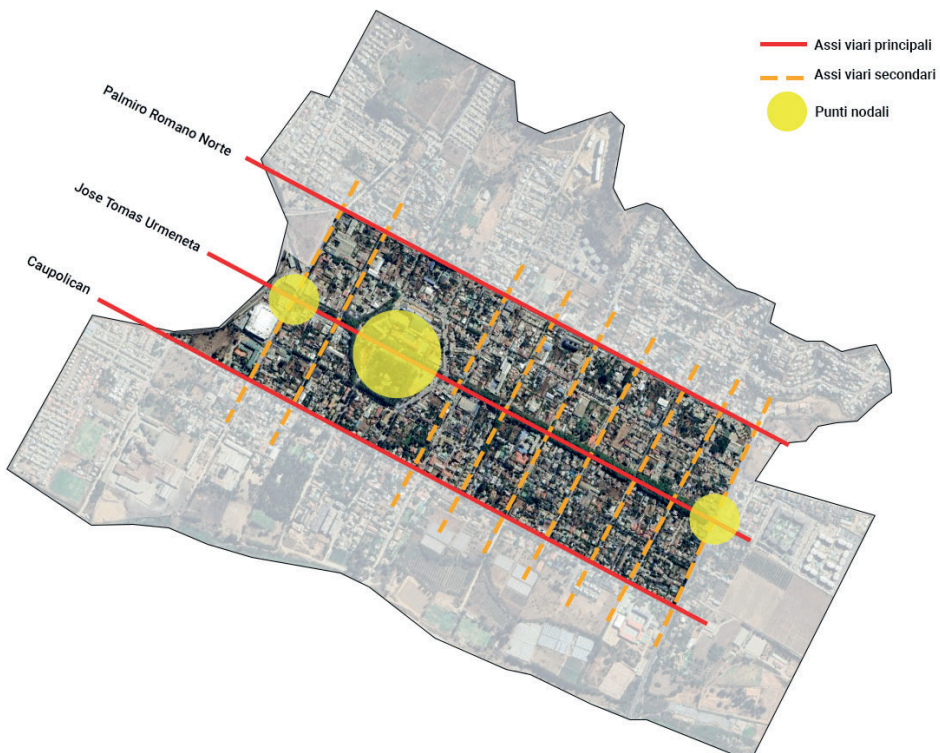


tà e delle criticità dell'attuale assetto urbano di Limache. Da un lato, il comune si caratterizza per una significativa presenza di bambini negli spazi pubblici, favorita dalla localizzazione degli istituti scolastici lungo i tre principali assi urbani e in prossimità della stazione metropolitana, fattori che generano intensi flussi quotidiani di popolazione scolastica. Dall'altro, questa centralità non è ancora accompagnata da una progettazione adeguata degli spazi pubblici, della mobilità quotidiana e dei luoghi di incontro e permanenza, che risultano spesso privi di criteri coerenti con le esigenze dell'infanzia.

Questi fattori fanno di Limache un terreno particolarmente favorevole per lo sviluppo del progetto PAMEPI, poiché unisce una forte presenza infantile nello spazio pubblico alla necessità di ripensarne qualità, sicurezza e accessibilità. Allo stesso tempo, il progetto costituisce un'opportunità strategica per l'amministrazione locale, che può avvalersi di supporto tecnico, competenze specialistiche e strumenti operativi per orientare interventi urbani maggiormente attenti ai bisogni dei bambini.

59.

Matrice del sistema connettivo con individuazione dei principali assi viari e nodi. Elaborazione propria.



Il settore San Francisco de Limache

La proposta del PAMEPI si concentra in particolare nel settore di San Francisco de Limache, che corrisponde a una delle aree urbane consolidate del comune. Il quartiere ha una superficie di 3,57 km², che comprende abitazioni, istituti scolastici, servizi pubblici, negozi, la stazione ferroviaria e alcune delle principali strade di collegamento con il contesto urbano e territoriale (fig. 58, 59).

In particolare, il settore di San Francisco de Limache è individuato da 3 assi viari principali: José Tomás Urmeneta, Palmira Romano Norte, e Caupolicán; che costituiscono le direttrici longitudinali dell'area di studio andando ad includere un'alta concentrazione di servizi, attrezzature e aree verdi del comune. Si identificano poi le direttrici viarie a senso unico a queste trasversali, che collegano i quartieri di collina con quelli sulle pendici del monte Pelumpén. Questa matrice del sistema connettivo costituisce e rappresenta il carattere dinamico e conflittuale del contesto di riferimento (fig. 60 - 64).

La scelta di sviluppare il PAMEPI nell'area urbana di San Francisco de Limache si basa su 5 criteri principali:

- 1 **Scala urbana:** Il comune di Limache ha una popolazione totale di circa 46.000 abitanti, il 26% dei quali sono bambini e ragazzi tra 0 e 18 anni. La scala di questo piccolo comune caratterizzato da dinamiche urbane attive facilita l'inclusione dei bambini nella metodologia di lavoro.
- 2 **Popolazione infantile:** Limache ha 9.775 abitanti di età compresa tra 0 e 14 anni, che corrisponde al 19,4% della popolazione totale del comune, una percentuale superiore a quella regionale (18,2%) e nazionale (19%).
- 3 **Presenza di istituti scolastici:** il quartiere San Francisco de Limache ha più di 10 istituti scolastici, tra cui scuole materne, primarie, secondarie, di formazione tecnica e per adulti.
- 4 **Presenza di aree verdi:** il Parco Brasil è un punto di riferimento all'interno dell'area di studio e del comune stesso, essendo un'attrazione pubblica e un punto di incontro per le famiglie.
- 5 **Quartiere consolidato:** San Francisco de Limache esiste dalla fine del XIX secolo e si configura come un settore urbano consolidato che vede una concentrazione di abitazioni, istituti scolastici, negozi, servizi e vie di collegamento tra il comune e i suoi dintorni.

Per lo sviluppo del PAMEPI sono stati coinvolti due istituti scolastici caratterizzati da una localizzazione particolarmente strategica all'interno dell'area di studio, che approfondiremo in seguito (fig.65).

4.5.2 Il progetto PAMEPI per Limache: la proposta della FEC

■ La metodologia e le attività di partecipazione⁶⁰

Il progetto si articola attraverso due principali dispositivi istituzionali e metodologici: il Consiglio dell'Infanzia e il Tavolo Istituzionale di Infanzia e Territorio, concepiti come strutture complementari per integrare il punto di vista dell'infanzia nei processi di governance. Il primo è orientato a raccogliere e valorizzare le percezioni dei bambini degli spazi quotidiani di Limache; il secondo opera invece sul piano politico-amministrativo, con l'obiettivo di tradurre tali istanze in strategie di lungo periodo capaci di mantenere l'infanzia al centro dello sviluppo urbano. Nello specifico:

Consiglio dell'Infanzia (CdI): composto da circa 15 bambini eletti dalle classi quarte e quinte delle scuole Mixta 88 e Brasilia, promuove il dialogo sui luoghi del quartiere dal punto di vista dei più piccoli. La FEC agisce come mediatore tra il CdI e il Comune, supportando il lavoro nelle scuole e facilitando il dialogo con l'amministrazione.

Tavolo Istituzionale di Infanzia e Territorio (TIIT): pensato come organo permanente, favorisce un confronto intersettoriale per garantire l'inclusione dei bambini nella pianificazione urbana. Il TIIT riunisce figure chiave dell'amministrazione comunale tra cui il Sindaco e i direttori dei dipartimenti di Pianificazione, Sviluppo Comunitario, Istruzione e l'Ufficio dell'Infanzia, e mira alla promozione di progetti integrati che valorizzino la presenza e la partecipazione dei bambini alla vita urbana.

La metodologia applicata prevede il coinvolgimento del CdI e del TIIT in quattro attività partecipative⁶¹, che utilizzano strumenti diversi per delineare una visione il più possibile ampia delle percezioni e dell'uso dello spazio pubblico di Limache da parte della comunità scolastica.

60 Si precisa che tutte le attività sono state svolte con il dovuto consenso dei genitori o tutori.

61 Le sistematizzazioni delle singole attività sono consultabili come allegati alla presente trattazione.





60. 61. 62. 63. 64.
Lo spazio pubblico di San
Francisco de Limache.
Foto dell'autrice

1. Tesoreando: un gioco per scoprire le visioni dei bambini e delle bambine sul loro quartiere sviluppato in collaborazione con l'ONG La Reconquista Peatonal. Questa attività viene svolta con le classi quarta e quinta delle due scuole aderenti (circa 80 bambini tra i 9 e gli 11 anni).

2. Workshops con il Consiglio dell'Infanzia di Limache: prima esperienza pilota di partecipazione dei bambini e delle bambine del Consiglio nelle decisioni riguardanti la loro città.

3. Questionari rivolti a familiari e insegnanti delle due scuole aderenti al progetto.

4. Workshop con un panel di esperti sulla città, lo spazio pubblico e l'infanzia. Rivolto ad una serie di associazioni e studiosi che lavorano sul tema bambino-città.

1. Tesoreando

L'attività denominata "*Tesoreando: un juego para descubrir la visión de niños y niñas sobre su barrio*⁶²" è una versione ludica dello strumento del diario di viaggio, pensata per stimolare nei bambini la capacità di osservare e documentare le proprie esperienze quotidiane attraverso una caccia al tesoro. Ideata e realizzata con il supporto della ONG cilena *La Reconquista Peatonal*⁶³, che promuove attività volte a valorizzare l'esperienza del camminare e a rafforzare la connessione delle comunità con il proprio territorio, l'iniziativa si inserisce in una metodologia di analisi partecipativa. Questa prevede che i bambini lavorino sulla mobilità attraverso un quaderno di esplorazione, un supporto cartaceo che unisce le caratteristiche di un libro di attività a quelle di un diario personale, da compilare all'interno di laboratori guidati. A ciascun bambino è richiesto di esplorare il proprio quartiere in compagnia di un adulto, identificando e raccogliendo alcuni "tesori" che serviranno alla realizzazione di una mappa-diario. Ai bambini viene consegnata una mappa pieghevole, suddivisa in sezioni tematiche e accompagnata da una serie di domande per stimolare la riflessione. Sulla mappa possono segnare elementi significativi del quartiere utilizzando disegni, ritagli e appunti, integrando questi "reperti" con racconti della loro quotidianità che facciano emergere temi di interesse, criticità e desideri in relazione allo spazio pubblico.

62 Tesoreando: un gioco per scoprire la visione dei bambini e delle bambine del loro quartiere

63 <https://www.lareconquistapeatonal.org/>

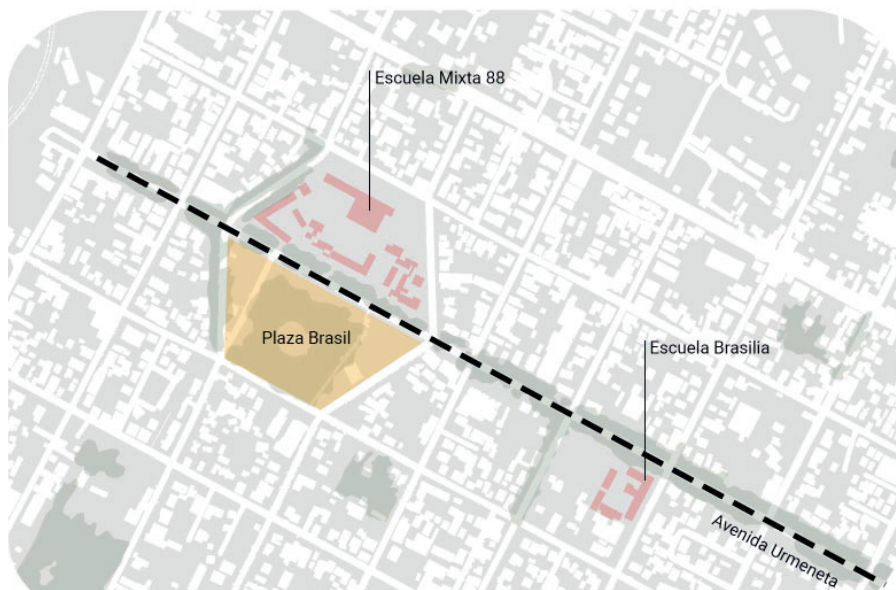
Le domande proposte adottano un approccio esperienziale che vede il camminare non solo come modalità di spostamento, ma come una pratica per abitare la città e osservarla nelle sue dimensioni spaziali, socio-emozionali, sensoriali e cognitive.

L'attività Tesoreando è stata svolta nei mesi di settembre e ottobre 2021 dalla FEC, in un periodo di lockdown legato alla pandemia di Covid-19, durante il quale i bambini non potevano frequentare la scuola in presenza, vivendo quasi esclusivamente nelle aree di prossimità delle proprie abitazioni. Questo strumento rappresenta una risposta resiliente alla pandemia, consentendo di raccogliere una pluralità di prospettive infantili nei vari quartieri di Limache e dei comuni vicini. L'obiettivo è costruire, a partire dai punti di vista individuali dei bambini, una visione collettiva dello spazio pubblico che tenga conto delle dimensioni spaziali, affettive, sociali e di sicurezza.

I risultati dell'attività hanno fatto emergere alcune tematiche, qui raggruppate per macro-gruppi, che forniscono un quadro dettagliato del punto di vista dei bambini in risposta alle esplorazioni compiute. In particolare, a seguire si fornisce una sintesi delle risposte ai quesiti e alle domande aperte:

65.

Localizzazione dei due istituti coinvolti:
Escuela Mixta 88 e Escuela Brasilia.
Elaborazione propria.



Percorsi a piedi di bambini e bambine: L'analisi rileva che i bambini associano il camminare allo svolgimento di piccoli compiti quotidiani che svolgono negli spazi più prossimi alle loro abitazioni come, ad esempio, fare acquisti nei negozi di quartiere ("andare a comprare il pane") o recarsi al parco o alla piazza ("andare ai giochi"). In misura minore, ma comunque rilevante, viene menzionato il camminare verso la casa di familiari, il centro città, e il tragitto casa-scuola. Un luogo particolarmente importante è la Plaza Brasil, che in alcuni casi si trova di fronte alla scuola frequentata dai partecipanti al progetto (Escuela Mixta 88).

Luoghi preferiti della città: Tra gli elementi urbani importanti per i bambini, oltre agli alberi e i nomi delle vie, spiccano i parchi e le piazze per le attività ludiche. I bambini indicano anche gli spazi vicino alle loro case, specialmente i vicoli senza sbocco (pasajes), come luoghi sicuri per giocare. Chi vive lontano da queste aree sicure mostra un certo disappunto per la necessità di spostarsi per trovare spazi adeguati al gioco. Plaza Brasil è un punto di riferimento significativo per i suoi spazi aperti, giochi, alberi e opportunità di socializzazione.

Temi e preoccupazioni: I bambini manifestano grande empatia per gli animali, in particolare per i cani randagi, e mostrano interesse per gli animali rurali, come capre, mucche e cavalli, che incontrano nelle aree naturali. La natura è un elemento centrale nelle loro preferenze, con alberi e spazi verdi che caratterizzano i luoghi prediletti. Si notano anche preoccupazioni per la sicurezza, il traffico e la presenza di rifiuti in alcuni luoghi, come il torrente di Limache, dimostrando una consapevolezza ambientale.

La comprensione spaziale del quartiere attraverso le mappe-diario: Le mappe-diario mostrano due principali modalità di rappresentazione del quartiere: alcuni bambini tracciano un percorso unico che collega luoghi specifici, come il tragitto tra la casa dei nonni e quella dei genitori; altri creano mappe dettagliate che includono più vie, luoghi di interesse e dettagli come alberi e campi da gioco. I disegni rivelano una comprensione individualizzata del quartiere, influenzata dall'abitudine a spostarsi a piedi o in auto.

Riconoscimento di luoghi importanti: Nelle mappe, i negozi sono spesso rappresentati come punti di riferimento familiari, accessibili e sicuri, con alcuni bambini che mostrano una forte familiarità con i nego-

zianti. Anche le case dei nonni hanno un ruolo importante, caratterizzate da elementi distintivi come cancelli e giardini, e fungono da riferimento affettivo.

Preferenze e criticità di San Francisco di Limanche: Alla richiesta di identificare luoghi amati e meno graditi, Plaza Brasil emerge come spazio ideale per giocare. I bambini segnalano criticità come marciapiedi dissestati, che ostacolano il camminare, e la presenza di luoghi percepiti negativamente, come l'ospedale, associato alla malattia, o aree con scarsa frequentazione

2. Workshop con il Consiglio dell'Infanzia

Sono stati realizzati vari workshops rivolti al gruppo ridotto di bambini che costituisce il Consiglio dell'Infanzia di Limache. Il primo Consiglio si è svolto in modalità presenziale, dopo diverse sessioni preliminari in formato virtuale, venerdì 3 settembre 2021 presso la Escuela Técnica 88 e ha visto la partecipazione di 15 bambini di 4^a e 5^a elementare provenienti dalle due scuole aderenti al progetto. Con il supporto del direttivo, dell'unità tecnico-pedagogica e delle insegnanti responsabili di ciascuna classe, sono state strutturate varie sessioni di lavoro sul tema *Yo percibo mi ciudad* (Io percepisco la mia città) finalizzate ad un avvicinamento gradualmente dei bambini e delle bambine alle tematiche e agli obiettivi del progetto. Attraverso l'uso di varie tecniche di produzione visuale e di scrittura, si è cercato di rafforzare la capacità dei bambini di lavorare in gruppo e di potenziare le abilità di identificare, risolvere problemi e proporre idee.

3. Questionari rivolti a familiari e insegnanti

Sono stati somministrati questionari ai familiari e agli insegnanti delle due scuole coinvolte, incentrati sui temi della mobilità e dello spazio pubblico, con l'obiettivo di comprendere il punto di vista degli adulti riguardo alla partecipazione dei bambini e delle bambine nella progettazione degli spazi pubblici. È emerso un alto grado di consenso sulla possibilità che i bambini e le bambine di Limache possano esprimersi in merito alle questioni della città, pur con alcune preoccupazioni legate al tema della sicurezza. In particolare, è emerso un forte interesse nel coinvolgere i più piccoli in attività artistiche, culturali o ricreative negli spazi pubblici che rafforzino il senso di identità e appartenenza a questi luoghi.

4. Workshop con un panel di esperti

È stato realizzato un workshop a invito rivolto a varie figure competenti sul tema “bambini e città”, con l’obiettivo di raccogliere le opinioni di esperti appartenenti al mondo della progettazione e della pianificazione urbana, al settore pubblico, al contesto accademico e alle fondazioni e associazioni che si occupano del tema. In questa sede, gli esperti hanno sottolineato la necessità di allontanarsi da una progettazione e pianificazione delle città centrata sugli adulti, per avanzare verso una visione più intersettoriale e integrata degli spazi urbani riconoscendo il ruolo dei bambini e degli adolescenti come cittadini attivi.

■ La proposta PAMEPI

Il piano PAMEPI identifica due macro-categorie tipologiche di spazi pubblici per la città di Limache, al fine di elaborare strategie di gestione e sviluppo di progetti urbani orientati a una pianificazione adeguata alle esigenze dell’infanzia: le tipologie generiche e le tipologie specifiche. Le tipologie generiche accolgono soluzioni replicabili in diversi settori della città, finalizzate a stabilire standard di progettazione, alcuni dei quali già esistenti e validati nelle linee guida internazionali precedentemente citate per migliorare la condizione urbana dei bambini in termini di mobilità e accessibilità. Tra queste ricadono le proposte che si integrano nella condizione urbana attuale, in particolare l’aumento di attraversamenti pedonali, il ripensamento delle intersezioni stradali, la manutenzione dei marciapiedi, aspetti identificati durante il processo di analisi partecipativo con bambini e bambine come elementi di conflitto per la mobilità pedonale e rispetto alla percezione di insicurezza nella città. Le tipologie generiche comprendono tutti quegli standard di progettazione urbana che facilitano e promuovono l’uso dello spazio pubblico per i bambini, attraverso soluzioni di mobilità attiva e forme di rigenerazione degli spazi pubblici tra cui: l’introduzione di piste ciclabili familiari, il miglioramento degli ambienti e dei percorsi di accesso alle scuole, l’attivazione di “pasajes comunitarios” per il gioco e la creazione di spazi ludici permanenti.

Agli interventi per gli spazi tipologici generici si affiancano soluzioni per alcune tipologie specifiche di spazio pubblico, che si riferiscono a situazioni peculiari del contesto di studio, con l’obiettivo di identificarne e potenziarne il valore urbano. Questi luoghi sono stati identificati, integrando il nuovo progetto del Piano Regolatore Comunale (PRC) con i ri-

sultati del processo partecipativo con i bambini. Tra questi si propone, in linea con le indicazioni del PRC, un nuovo utilizzo dell'area di pertinenza del torrente Pelumpén orientato alla ricreazione familiare e all'attività ludico-sportiva, e il potenziamento di corridoi verdi, che collegano San Francisco de Limache a vari punti di interesse: il Cerro Huinca a nord, l'Avenida Colón a est, gli spazi pubblici lungo l'asse dell'area residenziale legata alla ex Fabbrica CCU a ovest e il torrente Pelumpén a sud.

Tutti questi elementi sono stati integrati in quattro tipologie specifiche di progettazione degli spazi pubblici e della mobilità urbana per l'infanzia, che permettono di articolare strategie di sviluppo urbano in modo graduale e coerente con gli obiettivi preposti:

- 1 Quartiere dell'Infanzia: "il nostro quartiere nella città"
- 2 Zone scolastiche e punto di incontro: "da qui andiamo a scuola a piedi"
- 3 Corridoi verdi e piste ciclabili: "passeggiate in famiglia"
- 4 Strade aperte: "oggi giochiamo in strada"

Lo sviluppo delle quattro tipologie elencate con le relative strategie attuative, così come le linee guida parallelamente elaborate, sono state consegnate all'amministrazione comunale dalla FEC nel novembre 2022, ma non sono state rese accessibili per la consultazione ai fini della ricerca, non è dunque possibile fornire maggiori dettagli e una valutazione specifica del prodotto finale e della sua efficacia. Questo limita inevitabilmente la portata del caso di studio, riducendolo a un contributo di valore principalmente metodologico e analitico, tuttavia è comunque possibile, al di là degli esiti progettuali specifici, esprimere alcune considerazioni in merito a quanto osservato e analizzato.

Criticità e contraddizioni del PAMEPI

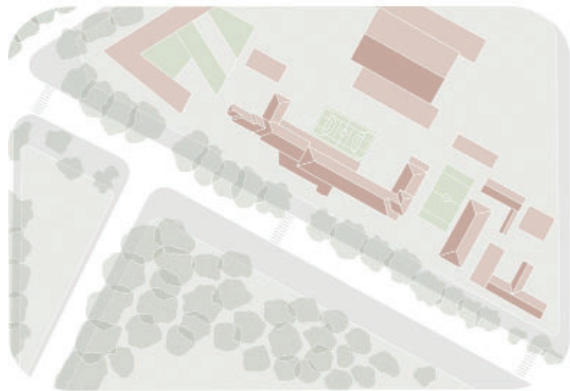
La natura del PAMEPI, progetto finanziato con fondi pubblici nazionali, così come il suo obiettivo principe, la realizzazione di un piano urbano sperimentale replicabile, mal si conciliano con la scelta della FEC di non renderne pubblici gli esiti finali. In generale, infatti, i programmi che si sono mossi affrontando tematiche affini, pensiamo ai già citati *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods* redatto da Arup, *The City at Eye Level for Kids* promosso dalla Fondazione Van Leer o ancora *Child Friendly Cities and Communities Handbook* elaborato da Unicef, sono tutti liberamente accessibili e dunque animati da un'ottica di condivisione e di contributo

alla ricerca e alla sperimentazione in nuovi contesti. Questo elemento rappresenta una criticità sostanziale del progetto che in parte tradisce la sua intenzione iniziale di costituirsi come strumento guida in altre realtà. La FEC ha infatti pubblicato sul proprio sito un documento che racconta l'esperienza svolta, omettendo però i capitoli relativi all'approfondimento delle tipologie urbane identificate, ai dettagli del piano di gestione che a queste danno risposta, e gli allegati che sostanziano le argomentazioni fornite⁶⁴. Allo stesso tempo, una mancata condivisione degli esiti con la popolazione non valorizza il lavoro accurato di partecipazione e di inclusione dei numerosi attori coinvolti, privandoli di un momento di confronto collettivo, aperto e pubblico con la cittadinanza, che avrebbe potuto esprimersi in merito al prodotto finale lasciando spazio a commenti, chiarimenti e modifiche a beneficio di tutti.

64 https://escalacomun.cl/wp-content/uploads/2024/01/1.-Plan-Pamepi_2.pdf (ultimo accesso agosto 2024)

66. 67.

Inquadramento dei due istituti.
In alto la Escuela Mixta 88,
in basso la Escuela Brasilia.
Elaborazione propria.



Sembra inoltre importante osservare come il progetto PAMEPI scelga di operare in un contesto territoriale come quello di Limache, caratterizzato da un livello di conflittualità sociale e spaziale relativamente contenuto se confrontato con realtà urbane più complesse di alcuni quartieri residenziali della vicina Santiago. Si tratta di una scelta in parte comprensibile, poiché le sperimentazioni tendono naturalmente a svilupparsi in contesti che offrono maggiori probabilità di successo, condizioni operative più favorevoli e una maggiore possibilità di consolidare metodologie, strumenti e alleanze istituzionali. Tuttavia, proprio questa relativa “facilità” solleva una questione critica rilevante: comprendere se un approccio come quello proposto dal PAMEPI possa essere trasferito, adattato ed efficacemente implementato anche in territori segnati da una maggiore frammentazione urbana o condizioni di vulnerabilità e conflitto più accentuate.

Ad oggi, dopo quasi 3 anni dalla consegna del PAMEPI alle amministrazioni locali, non sono reperibili notizie sulla stampa locale o su piattaforme esterne alla FEC circa l’effettiva implementazione degli interventi proposti o il loro eventuale sviluppo successivo. Questa limitata accessibilità rende difficile comprendere se il progetto abbia prodotto continuità operativa, se le linee guida siano state recepite dall’amministrazione o se le strategie delineate abbiano trovato traduzione concreta nelle politiche urbane locali. Sebbene sia comprensibile che parte delle informazioni possa non essere pubblicamente disponibile per ragioni specifiche, tale condizione rappresenta comunque un limite significativo per una valutazione critica più approfondita. L’assenza di dati accessibili riduce infatti la possibilità di analizzare l’efficacia del progetto nel medio periodo, di verificarne la reale capacità trasformativa e di confrontarne metodologie ed esiti con altre esperienze analoghe. In termini scientifici e professionali, questa opacità indebolisce la possibilità di consolidare il PAMEPI come caso studio pienamente osservabile, replicabile e discutibile, limitandone il contributo al dibattito internazionale sulle pratiche child-centered e place-based.

Ciò nonostante il PAMEPI resta un’iniziativa metodologicamente promettente e teoricamente rilevante, ma il suo potenziale innovativo potrebbe essere ulteriormente valorizzato attraverso uno sforzo di maggiore apertura e condivisione da parte del gruppo di lavoro e dell’amministrazione, così da facilitare una valutazione più completa degli esiti e contribuire in modo più incisivo alla riflessione su modelli di pianificazione urbana orientati all’infanzia.

4.5.3 Integrazione al PAMEPI: un contributo personale di ricerca sul campo

Il periodo di permanenza presso la Pontificia Universidad Católica di Santiago de Chile si è strutturato integrando all'attività di monitoraggio del gruppo di lavoro della FEC precedentemente descritto, un lavoro autonomo di analisi e lettura dello spazio pubblico di Limache, che integra la proposta PAMEPI con un'attenzione particolare alle zone di prossimità degli istituti scolastici coinvolti nel progetto: la Escuela Mixta 88 e la Escuela Brasilia. L'obiettivo di tale processo di indagine mira a evidenziare le peculiarità, la qualità urbana e ambientale, gli usi di questi spazi, mettendone in luce il valore come spazio di gioco e di interazione sociale, al fine di delineare indirizzi strategici per massimizzarne le potenzialità (fig. 66, 67).

■ La metodologia e le attività di ricerca

Nello specifico lo studio empirico condotto si focalizza sui seguenti aspetti:

- uso da parte dei bambini e presenza di attività sociali e di interazione della comunità scolastica
- sicurezza, accesso e mobilità con particolare attenzione ai punti di maggior conflitto
- qualità spaziale e design delle aree pubbliche di prossimità delle scuole
- connessione con gli altri spazi pubblici della città, in particolare con la Plaza Brasil

Le due scuole coinvolte, la Escuela Mixta 88 y la Escuela Brasilia, si caratterizzano, da un punto di vista di collocazione urbana, per insistere su una delle arterie principali del settore di San Francisco de Limache, l'Avenida José Tomas Urmeneta. Gli istituti presentano caratteristiche urbane sostanzialmente diverse, nonostante siano collocate a poche centinaia di metri di distanza (appena 500m). Questo elemento è particolarmente interessante perché permette una comparazione degli spazi di prossimità e del loro uso e fruizione, evidenziando il ruolo delle scuole nelle dinamiche urbane in relazione alla loro collocazione spaziale.

Istituto scolastico	Tipo	Ubicazione	Fascia di studenti	Area verde (nel raggio di 150m)	Servizi (nel raggio di 150m)
Escuela Superior Mixta 88	Pubblico. Escuela basica y media.	Av. José Tomás Urmeneta 255	Da 4 anni (pre Kider) a 18 anni (4° medio)	Parque Brasil	Ristoranti e bazar
Escuela Brasilia	Convenzionato Escuela basica.	Av. José Tomás Urmeneta 599	Da 4 anni (pre Kider) a 13 anni (8° básico)	Parque Brasil	Ristoranti e bazar

La Escuela Mixta 88 è un istituto pubblico comprensivo che accoglie bambini dai 4 ai 18 anni di età, offrendo un percorso educativo che abbraccia sia l'istruzione primaria (*Escuela Básica*) che quella secondaria (*Escuela Media*). Situata nel cuore del tessuto urbano consolidato di San Francisco de Limache, l'istituto si inserisce in un contesto dinamico e vivace dove l'interazione tra la scuola e la vita del quartiere è particolarmente intensa e significativa per la presenza di numerose attività commerciali e bazar, e per la vicinanza alla stazione ferroviaria, nodo importante per la mobilità locale. Affacciandosi direttamente sulla Plaza Brasil, polmone verde e centro della vita del quartiere, l'istituto beneficia di un ambiente che favorisce la pratica del gioco libero e l'attività all'aperto; la stretta relazione tra l'istituto e il parco contribuisce a creare un ambiente educativo, in cui la dimensione urbana e quella naturale si fondono per arricchire l'esperienza dei bambini e degli adolescenti. La piazza è anche un importante punto di riferimento per eventi comunitari e manifestazioni culturali, che rafforzano il legame tra la scuola e il tessuto sociale circostante. L'istituto si posiziona sull'asse viario principale Avenida José Tomás Urmeneta sulla quale si collocano tre accessi differenziati, uno utilizzato prevalentemente per l'ingresso e due dedicati all'uscita, funzionali a gestire i flussi delle varie classi. Lo spazio di pertinenza della scuola è costituito da una zona di filtro abbastanza ampia che separa la carreggiata dall'edificio vero e proprio andando a costituire uno spazio di attesa funzionale alle esigenze della comunità scolastica (fig. 68 - 72).

La Escuela Brasilia è un istituto convenzionato che si rivolge ai bambini dai 4 ai 13 anni, concentrandosi sull'istruzione primaria (*Escuela Básica*). Collocata in un contesto prevalentemente residenziale, la scuola occupa una posizione decentrata rispetto al cuore urbano di Limache. L'istituto si trova all'angolo tra la stessa Avenida José Tomás Urmeneta, e la perpendicolare Calle Carrera, quest'ultima costituisce una delle vie





68. 69. 70. 71. 72.

Gli spazi di prossimità della
Escuela Mixta 88.

Foto dell'autrice.

73. 74. 75. 76.

Gli spazi di
prossimità
della Escuela
Brasilia.
Foto dell'autrice.





di collegamento tra l'area residenziale e il Cerro Huinca, parte del sistema collinare che caratterizza lo skyline della cittadina. Anche in questo caso la scuola presenta tre punti di accesso/uscita, collocati su entrambi i fronti: due di questi, dedicati prevalentemente all'uscita, si aprono sull'Av. Urmeneta, e sono caratterizzati dalla presenza di un'ampia zona di filtro, costituita da un manto terroso che costeggia il marciapiede accompagnato da filari di grandi alberature che creano una barriera naturale tra la scuola e la strada, mitigando l'impatto del traffico e creando un ambiente ombreggiato e sicuro per gli studenti. L'ingresso su Calle Carrera, strada appartenente alla viabilità secondaria, definisce la facciata principale dell'edificio e affaccia su uno spazio di dimensioni più contenute caratterizzato dalla presenza di una scalinata e di una rampa che articolano la principale via di accesso alla scuola. Qui la maggiore vicinanza al tratto carrabile della strada favorisce una connessione diretta con il servizio di trasporto pubblico, conferendo a questo accesso una funzione più di transito che di sosta (fig. 73 - 76).

Operativamente sono state condotte per i due istituti analisi di tipo quantitativo (conteggio), quali-quantitativo (questionari) e qualitativo (interviste, fotografia e video) basati sulle esperienze dell'Officina Gehl e del Public Space Research Group descritte in *How to Study Public Space Life* (Gehl & Svarre, 2013), che identificano 12 criteri di qualità degli spazi pubblici per le persone⁶⁵. Le operazioni svolte possono essere sintetizzare come segue:

- 1 **Conteggio:** prevede l'osservazione sul campo, il conteggio e la caratterizzazione dei diversi fruitori dello spazio oggetto di studio.
- 2 **Fotografia e Video:** aiutano a documentare e analizzare i comportamenti e le dinamiche negli spazi pubblici.
- 3 **Questionari:** strumento che documenta l'esperienza di un numero relativamente ampio di utenti in modo sistematico.
- 4 **Interviste semi-strutturate:** permette di raccogliere dati maggiormente qualitativi da utenti selezionati, in merito a percezioni, preferenze e suggerimenti.

65 I dodici criteri sono organizzati attorno a tre pilastri: 1. la sicurezza: rispetto al rischio di incidente stradale, a danni causati da altri, a esperienze sensoriali sgradevoli; 2. L'interazione, la sosta e il movimento: la sosta e lo stare in piedi, la possibilità di sedersi, l'osservazione, la conversazione, l'ascolto, la possibilità di giocare e fare sport; 3. La qualità urbana: dimensione umana, possibilità di approfittare di aspetti climatici gradevoli, spazio esteticamente gradevole.

1. Conteggio

Il conteggio fa parte dei metodi di osservazione diretta, è uno strumento di analisi quantitativa che documenta il numero di persone che si muovono in un determinato spazio, in questo caso lo spazio di prossimità degli istituti scolastici oggetto di studio. In diversi orari della giornata e in differenti giorni della settimana, per circa 10 minuti, l'osservatore effettua un conteggio del numero degli utenti che attraversano lo spazio utilizzando un formulario di riferimento (fig. 77).

Osservazione diretta: IL CONTEGGIO			
Tipo di dato	Obiettivo	Azione	Output
Quantitativo	Ottenere dati sulla frequentazione dello spazio	Contare e caratterizzare gli utenti dello spazio in diversi orari e giorni della settimana	Graficizzazione numerica delle presenze

Il metodo del conteggio è stato applicato in 6 fasce orarie della durata di 10 minuti ciascuna, rispettivamente: mezz'ora prima dell'entrata a scuola, durante l'entrata, mezz'ora dopo l'entrata; la stessa scansione è stata ripetuta con lo stesso criterio in relazione all'uscita pomeridiana.

Escuela Mixta 88	Utente		Settimana 1 - LUN					Settimana 2 - MER					Settimana 3 - VEN					Settimana 4 - DOM								
			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio						
	Adulto	Che cammina	5	9	3	3	8	5	8	12	2	2	12	4	7	8	5	1	9	2	0	0	2	4	0	0
		Che va in bici	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0
		Che fa sport/gioca	3	0	5	2	0	2	0	0	3	0	0	1	1	0	2	0	0	2	0	3	1	1	2	1
		TOTALE	8	9	8	6	8	9	9	12	5	2	12	7	9	8	8	1	9	6	0	3	3	5	4	1
	Bambino	Che cammina	5	18	3	4	21	10	10	20	3	2	19	7	4	13	2	1	15	4	0	0	0	0	2	0
		Che va in bici	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		Che fa sport/gioca	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	4	8	0	0	0	1	0	1
		TOTALE	6	18	3	4	23	15	10	20	3	2	21	13	5	13	2	1	20	12	0	0	0	2	2	1

Escuela Brasilia	Utente		Settimana 1 - LUN					Settimana 2 - MER					Settimana 3 - VEN					Settimana 4 - DOM								
			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio			Mattina		Pomeriggio						
	Adulto	Che cammina	3	5	2	3	12	6	2	7	2	5	8	2	4	6	2	5	10	4	0	0	1	5	3	2
		Che va in bici	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
		Che fa sport/gioca	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0	5
		TOTALE	3	5	3	3	12	10	2	7	4	6	10	2	4	7	2	7	10	4	0	0	1	8	5	7
	Bambino	Che cammina	7	12	4	1	14	12	3	10	2	3	18	11	5	8	2	1	15	9	0	1	1	4	2	1
		Che va in bici	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
		Che fa sport/gioca	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
		TOTALE	7	12	4	1	16	16	3	10	3	4	18	13	5	8	2	1	16	10	0	1	1	4	6	1

76. Tabella di rilevamento Conteggio. Elaborazione dell'autrice.

Tale operazione è stata effettuata negli spazi di prossimità di entrambi gli istituti scolastici, e ripetuta una volta a settimana per 4 settimane, ognuna in un giorno diverso: lunedì, mercoledì, venerdì e domenica. L'idea che anima questo tipo di scansione temporale è quella di cercare di documentare il fenomeno di entrata e uscita mettendolo in relazione con cosa succede prima, dopo e durante la sua realizzazione e durante il fine settimana in termini di uso e fruizione dello spazio di prossimità delle scuole (fig.78, 79).

2. Fotografia e Video

Osservazione diretta: FOTOGRAFIA E VIDEO			
Tipo di dato	Obiettivo	Azione	Output
Qualitativo	Rappresentare le interazioni sociali e le attività che si svolgono nello spazio	Simulare la visione dell'occhio umano, in particolare quello del bambino, considerando il punto di vista ad un'altezza di circa 1m.	Report di immagini e video

La fotografia e il video urbani sono due metodi di osservazione diretta utilizzati per documentare e illustrare le interazioni sociali, i comportamenti e le dinamiche nello spazio oggetto di studio integrando le altre metodologie di analisi. L'osservatore sceglie punti di vista privilegiati per scattare foto e girare video: l'inquadratura e l'angolazione cercano di avvicinarsi alla capacità visive dell'occhio umano, in particolare è stata scelta quella del bambino privilegiando il posizionamento del punto di vista a 1m da terra circa. In termini operativi per quanto riguarda la realizzazione dei video è stata utilizzata una videocamera (tipo GoPro) installata su un supporto mobile in un punto stabilito nella zona di prossimità di entrambi gli istituti, scelto in modo da poter effettuare la ripresa dalla stessa posizione in vari momenti e in varie giornate. Per effettuare le riprese è stata richiesta e concessa una autorizzazione da parte de la UTP (Unidad Tecnico Pedagógica). Il dispositivo è stato collocato in modo da non essere facilmente visibile così da non condizionare i comportamenti degli utenti (fig. 80).

Si segnala, in termini di rigore metodologico, la difficoltà riscontrata nel mantenere esattamente lo stesso punto di vista nell'arco delle varie riprese e la possibilità di riuscire a inquadrare contemporaneamente i tre accessi di ogni istituto. In particolare, quest'ultima criticità ha reso



78. 79.
La sperimentazione
sul campo del metodo
del conteggio.
Foto dell'autrice.

80.
La strumentazione
per la ripresa video.
Foto dell'autrice.

81.

Fotogrammi dei momenti di entrata all'istituto Mixta 88 nelle sei fasce di orario analizzate. Elaborazione propria.

prima



durante



dopo



82.

Fotogrammi dei momenti di uscita dall'istituto Mixta 88 nelle sei fasce di orario analizzate.

Elaborazione propria.

prima



durante



dopo



la documentazione per immagini in alcuni momenti poco fedele all'effettivo svolgimento del fenomeno di ingresso/uscita non riuscendo a dare contezza dell'effettivo flusso di movimento in essere. L'integrazione delle varie metodologie di analisi sopperisce in parte a questa criticità dello strumento (fig. 81, 82).

3. Questionari alla comunità scolastica

Il questionario è uno strumento quanti-qualitativo che documenta l'esperienza dell'utente in modo sistematico. Il questionario, redatto utilizzando domande a risposta multipla, scale di gradimento da 1 a 5 e domande aperte incentrate sulla percezione della qualità e l'uso dello spazio di prossimità delle scuole, è stato diffuso all'interno dei due istituti scolastici e somministrato al corpo docente, al personale ATA e amministrativo e ad alcuni familiari intercettati in orario di entrata e uscita dei due istituti scolastici per un totale di 90 questionari, 45 per ogni istituto (fig. 83).

QUESTIONARI				
	Tipo di dato	Obiettivo	Azione	Output
Questionario	Quanti-qualitativo	Raccogliere dati sull'uso e la percezione dello spazio da parte del corpo docenti, personale ATA e amministrativo	Redigere e somministrare il questionario all'interno dei due istituti scolastici	Elaborazione e sistematizzazione dei dati raccolti

La composizione anagrafica dei campioni di riferimento è costituita come segue:

Esculela Mixta 88:

Il 72% dei rispondenti è composto da donne, il 27% da uomini, l'1% ha preferito non specificare la propria identità di genere.

Il 68% dei rispondenti ha meno di 40 anni, il 32% ha più di 40 anni.

Il 96% dei rispondenti ha origine cilena, altre provenienze registrate sono peruviani (2%), venezuelani (1%), haitiani (1%).

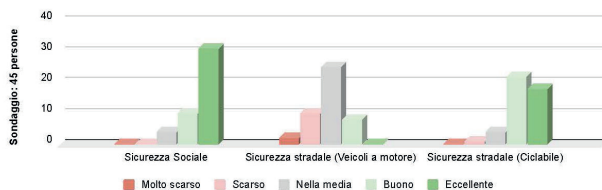
Il 47% dei rispondenti è dipendente della scuola, il 34% è un familiare di un bambino studente, il 19% è un cittadino comune.

TEMA 1: Sicurezza sociale e stradale

Quanto consideri lo spazio di pertinenza della scuola SICURO rispetto a:



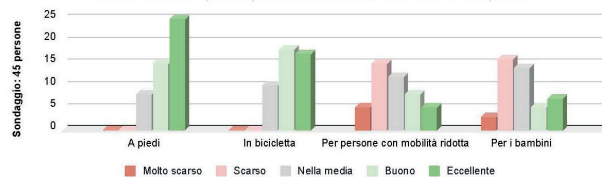
Escuela Mixta 88



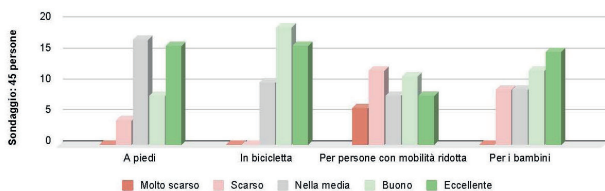
Escuela Brasilia

TEMA 2: Accessibilità

Quanto consideri lo spazio di pertinenza della scuola ACCESSIBILITA' rispetto a:

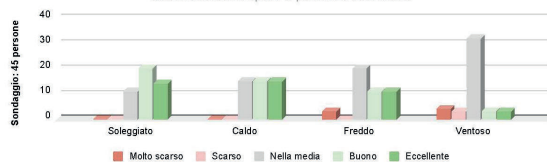


Escuela Mixta 88

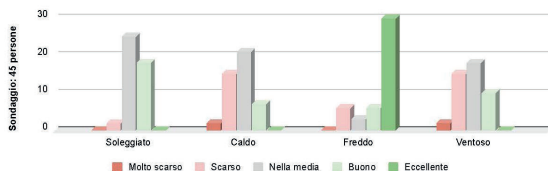


TEMA 5: Qualità ambientale

Quanto consideri lo spazio di pertinenza della scuola:



Escuela Mixta 88



Escuela Brasilia

84. 85. 86.
Rielaborazione dei
risultati più significativi
dei questionari.
Elaborazione propria

Escuela Brasilia:

Il 81% dei rispondenti è composto da donne, il 19% da uomini.

Il 73% dei rispondenti ha meno di 40 anni, il 27% ha più di 40 anni.

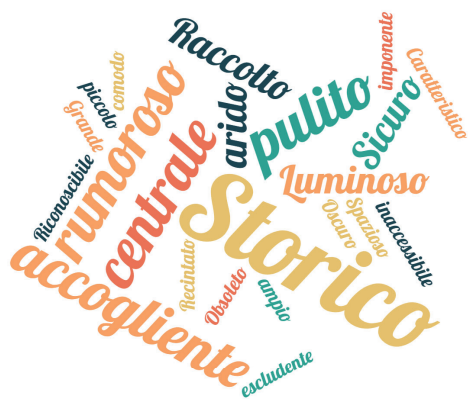
Il 93% dei rispondenti ha origine cilena, altre provenienze registrate sono peruviani (4%), venezuelani (3%).

Il 42% dei rispondenti è dipendente della scuola, il 46% è un familiare di un bambino studente, il 12% è un cittadino comune.

In questa sezione presentiamo in dettaglio le risposte alle domande del questionario che avevano l'obiettivo principale di esplorare la relazione che le persone intrattengono con l'area d'intervento, cercando di comprendere le loro percezioni, le modalità di utilizzo e la frequenza con cui vivono e attraversano lo spazio. L'indagine si è concentrata su diversi aspetti chiave, tra cui la percezione della sicurezza, sia in termini sociali che di viabilità stradale, l'accessibilità per diverse categorie di utenti, la qualità spaziale e ambientale dell'area, nonché la presenza e l'adeguatezza delle attrezzature e delle infrastrutture disponibili. (fig. 84 - 86).

Tema 5: Calidad ambiental					
Cuánto considera este espacio:					
	1 (min.)	2	3	4	5 (máx.)
Soleado				4	
Caluroso	1	2	3	4	5
Frio	1	2	3	4	5
Ventoso	1	2	3	4	5
Tema 6: La señalética					
Cuánto considera este espacio SEÑALIZADO respecto a:					
	1 (min.)	2	3	4	5 (máx.)
Presencia de paso de cebra					5
Señalética vertical	1	2	3	4	5
Señalética horizontal	3	2	3	4	5
Tema 7: Funcionalidad y conexiones del espacio de pertinencia escolar					
Cuánto considera este espacio FUNCIONAL respecto a:					
	1 (min.)	2	3	4	5 (máx.)
Dimensión				4	
Proporción	1	2	3	4	5
Conexión con el transporte público	1	2	3	4	5
Conexión a la ciclovia	1	2	3	4	5
Tema 8: Ubicación estratégica					
Cuánto considera ESTRATÉGICA LA UBICACIÓN de este espacio respecto a:					
	1 (min.)	2	3	4	5 (máx.)
Las áreas verdes				4	
Las actividades comerciales	1	2	3	4	5
Las zonas peatonales	1	2	3	4	5
El transporte público	1	2	3	4	5
Tema 9: Síntesis					
En tres palabras, ¿cómo DESCRIBIRÍA el espacio de pertinencia de la escuela?					
1	Acogedor	2	Limpio	3	Histórico
Tema 10: Propuesta					
En tres palabras, ¿cómo MEJORARÍA el espacio de pertinencia de la escuela?					
1	Mejorar vereda	2	Remodelar estacionamiento	3	Iluminación color
Notas: Redo Remodelar la vereda crea- ria estacionamiento con pagar muñetas y empleados públicos gratuidad.					

83.
Esempio dei
questionari
somministrati.
Elaborazione
propria



87.
Word cloud delle risposte al quesito "descrivi lo spazio di prossimità in 3 parole".
Escuela Mixta 88
Elaborazione propria



88.
Word cloud delle risposte al quesito "indica 3 aspetti dello spazio di prossimità che miglioreresti".
Escuela Mixta 88
Elaborazione propria



89.
Word cloud delle risposte al quesito "descrivi lo spazio di prossimità in 3 parole".
Escuela Brasilia
Elaborazione propria



90.
Word cloud delle risposte al quesito "indica 3 aspetti dello spazio di prossimità che miglioreresti".
Escuela Brasilia
Elaborazione propria

Oltre alle domande a risposta chiusa, sono state incluse sezioni a risposta aperta, finalizzate a raccogliere impressioni più qualitative e soggettive. In particolare, ai partecipanti è stato chiesto di descrivere lo spazio di prossimità scolastica attraverso tre parole chiave e, successivamente, di indicare altre tre parole per suggerire possibili miglioramenti.

Le risposte fornite sono state analizzate attraverso la costruzione di nuvole di parole (word cloud), uno strumento utile per evidenziare le ricorrenze linguistiche e individuare i temi più rilevanti percepiti dagli intervistati. Questo approccio ha permesso di restituire una visione d'insieme delle opinioni raccolte, mettendo in luce sia le criticità sia le potenzialità dell'area in esame (fig. 87 - 90).

4. Interviste

INTERVISTE				
	Tipo di dato	Obiettivo	Azione	Output
Intervista semi-strutturata	Qualitativo	Raccogliere informazioni e suggerimenti e identificare elementi prioritari per il miglioramento dell'area di studio	Svolgere l'intervista attenendosi ad una scaletta di domande e punti di interesse.	Elaborazione e sistematizzazione dei dati raccolti

Lo strumento dell'intervista semi-strutturata permette di raccogliere delle informazioni prevalentemente qualitative esplorando aspetti più approfonditi rispetto agli altri strumenti di analisi. L'intervista è adottata per raccogliere un numero maggiore di informazioni da soggetti privilegiati, particolarmente informati sull'area o rappresentativi di altre persone. Sono state effettuate interviste alle due presidi degli istituti, ai due responsabili della gestione dell'ingresso e uscita dei bambini (2 *Ausiliar* per ogni scuola) e alle due co-direttrici della FEC, per un totale di 8 interviste.

Risultati dell'indagine e indicazioni di carattere strategico

I risultati dei primi due metodi di analisi basati sull'osservazione diretta (1. Conteggio, 2. Campagna video-fotografica) mostrano andamenti distinti, influenzati dalle differenti caratteristiche ambientali e contestuali dei due istituti scolastici.

La Escuela Mixta 88 presenta un'alta intensità di movimento nelle fasce orarie di entrata e uscita, influenzato dalla posizione strategica dell'istituto nel cuore del quartiere urbano. Durante l'entrata a scuola, si osserva una notevole presenza di adulti, molti dei quali accompagnano i bambini a piedi, un numero significativo di bambini raggiunge la scuola utilizzando il trasporto pubblico, solo una minoranza degli studenti arriva in macchina, con i genitori che li lasciano rapidamente nelle vicinanze dell'ingresso. Nella fascia oraria antecedente l'apertura della scuola (mezz'ora prima), non si rileva un elevato movimento; la zona rimane relativamente tranquilla, con pochi passanti e scarsa attività intorno all'istituto. Al contrario, l'uscita e la fascia successiva (mezz'ora dopo) vedono un notevole incremento dell'attività sociali. Gli adulti, in questa fase, tendono a essere meno presenti, lasciando spazio a una maggiore autonomia dei bambini, che spesso si muovono in gruppo verso casa o verso attività extrascolastiche. Un numero significativo di bambini, dopo la fine delle lezioni, tende a trattenersi nei pressi della Plaza Brasil, sfruttando gli spazi verdi per il gioco libero. Anche la presenza di adulti, seppur meno numerosa rispetto alla mattina, contribuisce a creare un ambiente vivace, con genitori che si fermano a parlare tra loro o con gli insegnanti, e una maggiore interazione con il contesto commerciale circostante. Questo riflette un uso più prolungato e variegato dello spazio pubblico dopo l'uscita rispetto alla mattina, evidenziando come la Escuela Mixta 88 sia ben integrata nella vita del quartiere.

La Escuela Brasilia, collocata in un contesto residenziale più tranquillo e decentrato rispetto alla Escuela Mixta 88, mostra un andamento diverso in termini di comportamenti e fruizione dello spazio nonostante la distanza geografica di poche centinaia di metri. L'entrata a scuola avviene principalmente da Calle Carrera, ed è caratterizzata da una maggiore presenza di bambini accompagnati dai genitori, soprattutto in macchina, riflettendo un ambiente meno trafficato e con minore accesso al trasporto pubblico. L'uscita su Avenida José Tomás Urmeneta avviene in due punti distinti, uno è dedicata ai bambini più piccoli, mentre l'altro è riservata agli studenti delle classi medie, facilitando un'uscita più ordinata. I genitori attendono i figli nell'ampio spazio di filtro tra la strada e la scuola, in un ambiente protetto e sicuro, ma meno dinamico rispetto alla Escuela Mixta 88. In generale, il numero di bambini che si spostano autonomamente è inferiore, riflettendo un contesto meno stimolante dal punto di vista delle opportunità di socializzazione e gioco all'aperto. Nell'ultima rilevazione, effettuata mezz'ora dopo l'uscita, si osserva una

netta diminuzione della presenza di persone nei dintorni della scuola, con l'area che ritorna rapidamente alla sua quiete abituale, segno di una fruizione dello spazio pubblico limitata in modo quasi esclusivo in relazione all'attività scolastica.

In sintesi, mentre l'Escuela Mixta 88 beneficia di un ambiente urbano che favorisce l'interazione e l'autonomia dei bambini, la Escuela Brasilia riflette un contesto più protetto e residenziale, con un maggiore controllo da parte degli adulti e una minore intensità di movimento autonomo da parte degli studenti.

I risultati delle operazioni legate all'osservazione diretta si integrano con quelli dei questionari e delle interviste mettendo in luce diverse criticità e lasciando spazio a possibili miglioramenti in termini di sicurezza, qualità ambientale ed estetica degli spazi di prossimità, oltre che di comfort per studenti, personale e genitori.

In particolare, nel contesto della Escuela Mixta 88, si evidenzia che, sebbene la sicurezza sociale sia considerata adeguata, la sicurezza stradale rappresenta una preoccupazione significativa. È apprezzata la presenza di strisce pedonali ma la segnaletica verticale e orizzontale risulta poco visibile, cosa che compromette la sicurezza dei bambini, soprattutto durante le ore di punta. Si sottolinea inoltre la necessità di potenziare l'illuminazione notturna per migliorare la visibilità e garantire una maggiore sicurezza nelle ore serali. Riguardo alla qualità ambientale degli spazi di prossimità, emerge che l'ampia zona di filtro di terra che separa la scuola dalla strada, pur arricchita da grandi alberature, presenta alcune problematiche. Si osserva infatti che nel pomeriggio la zona è spesso occupata in modo illegittimo dalle automobili, cosa che riduce la sicurezza e compromette l'integrità dell'area. Gli insegnanti esprimono il desiderio di un parcheggio riservato per evitare questi inconvenienti. Inoltre, sebbene la scuola goda della vicinanza alla Plaza Brasil, lo spazio di prossimità potrebbe beneficiare di un ripensamento, con l'inclusione di più verde, infatti attualmente l'area è considerata troppo secca e poco accogliente. Dal punto di vista estetico, lo spazio è descritto come poco riconoscibile e bisognoso di un rinnovamento. Sebbene l'edificio possieda un valore storico, alcuni intervistati suggeriscono di dipingere la facciata per renderla più attraente e accogliente. Inoltre, si rileva che la scuola manca di una rampa d'accesso, criticità significativa in termini di accessibilità. Infine, sul fronte del comfort, si segnala l'assenza di arredi per l'attesa dei genitori e di rastrelliere per le biciclette, questione che limita da un lato

la permanenza nella prossimità scolastica, dall'altro l'uso della bicicletta come mezzo di trasporto privilegiato. Gli insegnati inoltre esprimono la necessità di una copertura a protezione dalle intemperie durante l'attesa all'ingresso e all'uscita. Questi risultati suggeriscono che, nonostante l'Escuela Mixta 88 sia ben integrata nel contesto urbano e benefici di alcune risorse come la vicina Plaza Brasil, le aree di prossimità degli ingressi richiedono interventi migliorativi per garantire maggiore sicurezza, qualità ambientale, estetica e comfort per tutti gli utenti della scuola.

I questionari e le interviste presso la Escuela Brasilia, invece, hanno delineato un quadro con esigenze diverse rispetto alla Mixta 88, nonostante la vicinanza geografica tra le due scuole. Qui sia la sicurezza stradale che la sicurezza sociale sono considerate adeguate. La presenza di strisce pedonali è apprezzata, anche se potrebbe essere integrata da segnaletica verticale e orizzontale. La scuola è percepita come un'istituzione facilmente riconoscibile, grazie soprattutto alla caratteristica colorazione blu, ma vi è il desiderio di un ambiente esterno più accogliente, capace di rafforzare il senso di identità e appartenenza. Attualmente, i genitori si trovano spesso costretti a sedersi sul cordolo del fossato perimetrale in attesa dei figli, evidenziando una carenza di spazi adeguati all'attesa. Si riporta inoltre la presenza di alcuni elementi dissestati sottolineando l'importanza di una manutenzione periodica dell'area. Un miglioramento estetico e funzionale, come la creazione di spazi più definiti e attrezzati con panchine e sedute, renderebbe l'attesa più confortevole e migliorerebbe l'immagine complessiva della scuola in particolare del fronte maggiormente visibile che dà sull' Av. Urmeneta. In termini di qualità ambientale, l'assenza di spazi verdi significativi intorno all'istituto è percepita come una mancanza che influisce negativamente sulla vita del quartiere; l'ampio spazio di filtro che separa la scuola dalla carreggiata potrebbe assolvere questa funzione configurandosi come nuova centralità verde da utilizzare durante l'arco della giornata in linea con le esigenze di un contesto residenziale.

In generale i questionari e le interviste hanno evidenziato come entrambe le scuole, pur avendo caratteristiche e problematiche specifiche, possano beneficiare di interventi di riqualificazione urbana a partire dal ripensamento degli spazi di prossimità con un conseguente miglioramento della sicurezza, della qualità ambientale ed estetica dell'area, rafforzando al contempo il senso di identità e appartenenza della comunità scolastica.

L'analisi dei contesti urbani relativi alla Escuela Mixta 88 e alla Escuela Brasilia mette in luce l'importanza di ripensare gli spazi di prossimità scolastica non solo in termini di sicurezza e accessibilità, ma come occasioni di rigenerazione urbana minuta, capaci di trasformare aree oggi prevalentemente funzionali in luoghi di relazione, gioco, attesa e permanenza. Entrambi i casi presentano un potenziale significativo, ma richiedono strategie differenziate, calibrate sulle specifiche condizioni morfologiche, sociali e d'uso.

Nel caso della Escuela Mixta 88, la relazione diretta con la Plaza Brasil costituisce l'elemento più rilevante. Più che immaginare una semplice pedonalizzazione del tratto stradale antistante la scuola, l'intervento potrebbe orientarsi verso la costruzione di un unico sistema di spazio pubblico scuola-parco-piazza, capace di mettere in continuità l'istituto, l'area di soglia e la Plaza Brasil. In questa prospettiva, la chiusura temporanea di un tratto iniziale dell'Avenida José Tomás Urmeneta, compreso tra Calle Requelme e Calle Ramón de la Cerda, potrebbe essere assunta come primo intervento reversibile, leggero e progressivo attraverso cui testare nuovi usi, osservare le reazioni della comunità, verificare gli effetti sulla mobilità e raccogliere dati utili per un progetto permanente. Il PAMEPI avrebbe potuto rappresentare, in questo senso, l'occasione per attivare un laboratorio urbano temporaneo, in cui la Strada Scolastica non fosse intesa soltanto come misura di sicurezza negli orari di ingresso e uscita, ma come primo passo verso la riconfigurazione complessiva dello spazio pubblico. La particolare conformazione dell'isolato, circondato da strade carrabili alternative, rende infatti possibile ipotizzare una deviazione controllata dei flussi veicolari con un impatto contenuto sulla mobilità del quartiere, soprattutto considerando che il tratto interessato riguarda la parte iniziale dell'Avenida Urmeneta e non il suo sviluppo principale. Attraverso interventi temporanei sarebbe possibile sperimentare una diversa gerarchia dello spazio, verificando la possibilità di trasformare la soglia scolastica in una vera estensione della Plaza Brasil.

Nel caso della Escuela Brasilia, invece, la riflessione potrebbe concentrarsi sulla riconfigurazione di Calle Carrera come nuovo spazio pubblico. La presenza, lungo la stessa strada, della Escuela Brasilia e del jardín infantil Caritas Risuena rafforza l'ipotesi di lavorare non solo sull'accesso alla scuola, ma sulla costruzione di una polarità educativa di quartiere. Anche in questo caso, sarebbe interessante immaginare una fase di sperimentazione progressiva: chiusure temporanee negli orari scolastici, giornate di strada aperta, installazioni leggere, arredi provvisori e attività

partecipative potrebbero consentire di testare la capacità dello spazio di accogliere usi più ampi e continuativi.

La struttura viaria regolare a scacchiera facilita l'individuazione di percorsi alternativi per il traffico veicolare e rende plausibile una limitazione sperimentale della circolazione. Tale processo potrebbe condurre, nel tempo, alla realizzazione di una vera e propria piazza scolastica: uno spazio pubblico decentrato, alternativo e complementare alla Plaza Brasil, capace di migliorare la sicurezza degli ingressi e delle uscite, ma anche di offrire un luogo di gioco, incontro e socializzazione. Perché questa possibilità si concretizzi, sarebbe necessario accompagnare la limitazione del traffico con un progetto fisico più articolato: sostituzione dei materiali, introduzione di superfici drenanti e aree verdi, sedute, attrezzature ludiche, rastrelliere, ombreggiamenti e dispositivi capaci di rendere lo spazio riconoscibile, accogliente e abitabile anche oltre l'orario scolastico.

In sintesi, mentre per la Escuela Mixta 88 l'intervento potrebbe orientarsi verso la costruzione di una continuità spaziale e funzionale tra scuola e Plaza Brasil, attraverso una sperimentazione capace di prefigurare un grande spazio pubblico integrato, per la Escuela Brasilia appare più adeguata l'ipotesi di una piazza scolastica di quartiere, da costruire progressivamente attraverso test temporanei, ascolto della comunità e successiva stabilizzazione degli interventi. In entrambi i casi, il tema non è soltanto sottrarre spazio all'automobile, ma ridefinire la qualità e il significato degli spazi di soglia, trasformandoli da margini funzionali a luoghi urbani capaci di sostenere autonomia, cura e socialità.

Sebbene non sia stato possibile confrontarsi direttamente con gli studenti in merito a queste proposte, il conteggio e la caratterizzazione dei comportamenti hanno permesso di osservare come bambini e comunità scolastica utilizzino effettivamente gli spazi pubblici. Le evidenze raccolte mostrano che questi luoghi non sono semplici punti di attraversamento, ma ambiti di attesa, gioco informale e interazione, spesso vissuti prima e dopo l'orario scolastico. La riorganizzazione proposta, dunque, non mira soltanto a migliorare l'accesso pedonale o la gestione del traffico, ma a riconoscere e potenziare usi già presenti, introducendo condizioni spaziali più favorevoli all'esplorazione e alla socializzazione.

Le prossimità scolastiche, intese come spazi di soglia tra scuola e città, possono così configurarsi come piccoli laboratori di trasformazione urbana: luoghi protetti ma aperti, capaci di integrare percorsi pedonali,

verde, gioco libero e permanenza. In questa prospettiva, il contributo più interessante del PAMEPI avrebbe potuto consistere proprio nella possibilità di attivare sperimentazioni concrete e reversibili, capaci di verificare sul campo nuove modalità di uso dello spazio pubblico e di trasformare progressivamente le soglie scolastiche in infrastrutture quotidiane per il benessere dei bambini e della comunità.

4.5.4 Considerazioni conclusive sul Caso Studio PAMEPI

Il progetto PAMEPI rappresenta un esempio significativo di come le città possano adottare una prospettiva più inclusiva e orientata all'infanzia, riportando l'attenzione sulla relazione tra bambini e spazio urbano. Al di là dei risultati finali ottenuti dal progetto, è cruciale sottolineare l'importanza di iniziative come questa, promosse da realtà sensibili al tema come la Fundación Escala Común (FEC). La capacità della Fondazione di creare un dialogo collaborativo con le amministrazioni locali contribuisce a sviluppare una consapevolezza più ampia rispetto alle esigenze dei bambini nella pianificazione urbana. Questo dialogo risulta particolarmente prezioso in un contesto, come quello di San Francisco de Limache, caratterizzato da un elevato numero di istituti scolastici e una conseguente densità di flussi giovanili, bambini e adolescenti, che attraversano lo spazio pubblico quotidianamente.

La presenza importante di questi ultimi offre un'opportunità preziosa per ripensare la pianificazione urbana con un approccio partecipativo più inclusivo, che non si limiti solo a coinvolgere alcune classi o gruppi di bambini selezionati, ma allarghi il processo anche agli adolescenti, una fascia d'età spesso trascurata nelle politiche urbane per l'infanzia. Questi giovani sono, infatti, i principali fruitori degli spazi pubblici e come dimostrano le osservazioni sul campo, il loro uso della città è inteso e continuativo. Nonostante gli adolescenti trascorrono molto più tempo nello spazio pubblico rispetto ai bambini, e lo facciano principalmente senza accompagnatori, mancano specifiche politiche e programmi dedicati alle loro esigenze.

Eppure, essi rappresentano i principali fruitori autonomi dello spazio urbano, utilizzando strade, piazze e altri spazi pubblici come luoghi di incontro, gioco e socializzazione. Le osservazioni sul campo dimostrano chiaramente come questo utilizzo autonomo e intenso dello spazio pubblico da parte degli adolescenti evidenzia la necessità di ripensare tali

spazi in funzione delle loro esigenze specifiche. Mentre i progetti per la “città dei bambini” tendono a concentrarsi sui più piccoli, gli adolescenti richiedono spazi sicuri, accessibili e stimolanti, che rispecchino le loro modalità di fruizione urbana e contribuiscano al loro sviluppo sociale e relazionale. Pertanto, un coinvolgimento attivo di tutte le fasce d’età, inclusi gli adolescenti, è cruciale per realizzare una pianificazione urbana davvero inclusiva e sostenibile.

Da un punto di vista spaziale, le ampie sezioni stradali che caratterizzano il tessuto urbano di Limache offrono un’opportunità unica di riorganizzazione dello spazio pubblico, difficile da trovare in contesti europei, come in Italia, dove le dimensioni stradali e urbane sono spesso più contenute. Queste ampie carreggiate, che si estendono oltre lo spazio riservato al traffico veicolare, consentono di immaginare soluzioni innovative e inclusive per l’utilizzo dello spazio urbano. Questa configurazione, unita a condizioni climatiche miti per la maggior parte dell’anno, apre la possibilità di un uso continuativo e prolungato degli spazi aperti. In questo senso, il clima favorevole invita a ripensare gli spazi di prossimità alle scuole, non solo come luoghi di passaggio, ma come veri e propri spazi pubblici di qualità, destinati al gioco, alla socializzazione e al benessere della comunità scolastica e del quartiere. Una riorganizzazione capillare di tali spazi può contribuire a migliorare l’esperienza urbana per bambini, adolescenti e famiglie, promuovendo una fruizione dello spazio pubblico sicura e stimolante durante tutto l’anno.

In conclusione, il progetto PAMEPI evidenzia la rilevanza di un approccio partecipativo nella pianificazione urbana, che includa la prospettiva dei bambini nella progettazione dello spazio pubblico. L’iniziativa, portata avanti dalla Fundación Escala Común in collaborazione con le amministrazioni locali, rappresenta un esempio di come sia possibile affrontare le sfide della mobilità e dell’uso degli spazi urbani con soluzioni orientate ai bisogni dell’infanzia. Tuttavia, la sua applicazione pone questioni metodologiche e operative che meritano un’ulteriore riflessione, soprattutto in termini di continuità e diffusione delle buone pratiche. Le caratteristiche del contesto di Limache, come la conformazione spaziale e le condizioni climatiche, offrono opportunità significative per creare città più vivibili e sostenibili, in cui bambini e adolescenti, co-creatori attivi degli spazi urbani che animano il loro quotidiano, possano trascorrere più tempo all’aperto, con benefici per il loro benessere e per quello della comunità nel suo insieme.

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

Il Capitolo 4 si apre con una riflessione sul ruolo cruciale degli spazi scolastici di prossimità come luoghi di soglia tra scuola e città, aree di transizione che possono trasformarsi in occasioni di socializzazione e crescita collettiva. Storicamente, le strade rappresentavano proprio questi spazi condivisi, dove i più piccoli avevano la possibilità di muoversi in modo indipendente, giocare e interagire con la comunità. Tuttavia, l'evoluzione urbana e la crescente presenza del traffico automobilistico hanno limitato l'uso delle strade come spazi condivisi, trasformando l'esperienza del tragitto casa-scuola da occasione di scoperta e autonomia, a trasferimento passivo e veloce spesso veicolato dall'uso dell'auto.

Le “prossimità scolastiche” emergono quindi come aree strategiche per restituire alla strada il suo valore sociale, dove la mobilità sostenibile e l'accessibilità possono ridisegnare lo spazio urbano, offrendo ai bambini un luogo sicuro per muoversi e interagire. Iniziative come le Play Streets, le strade scolastiche o le piazze scolastiche mostrano come questi spazi possano diventare catalizzatori per la riappropriazione dello spazio pubblico, incoraggiando non solo una mobilità lenta, ma anche nuove forme di partecipazione e socialità. In questo contesto, il progetto PAMEPI è un esempio di come l'integrazione tra mobilità, spazio pubblico e accessibilità possa valorizzare il ruolo educativo e sociale delle prossimità scolastiche, contribuendo a una città a misura di bambino. Il capitolo invita dunque a riflettere su come il ridisegno e ripensamento degli spazi scolastici di prossimità possa diventare parte integrante di un processo più ampio di rigenerazione urbana e sociale, che vede nella soglia tra scuola e città un'opportunità per costruire un ambiente urbano più sicuro, partecipato e inclusivo.

4.6.1 Interpretazione critica e linee di indirizzo

Dallo studio effettuato emergono una serie di elementi e condizioni sociali, urbane e amministrative che incidono sulla possibilità di ridisegnare e ripensare gli spazi di prossimità delle scuole, influenzandone il ruolo e il potenziale come catalizzatori sociali. La loro configurazione e gestione non dipendono solo da scelte progettuali, ma anche da di-

namiche più ampie legate all'organizzazione della città, alle pratiche di mobilità e alle modalità di coinvolgimento della comunità. Questi aspetti determinano in che misura tali spazi possano favorire l'autonomia dei bambini, la socializzazione e il benessere collettivo, ma al contempo rivelano criticità che ostacolano la loro trasformazione in risorse urbane pienamente riconosciute.

Valore educativo e inclusivo degli spazi di prossimità. Il capitolo mette in evidenza come gli spazi di prossimità scolastica non siano solo luoghi di passaggio, ma veri e propri dispositivi educativi che incidono sulle pratiche di autonomia, socializzazione e apprendimento informale dei bambini. Le esperienze analizzate dimostrano che il loro valore non si esaurisce nella funzione di mitigazione dei rischi legati alla mobilità, ma si estende alla costruzione di un nuovo modello di spazio pubblico, capace di accogliere e sostenere la crescita dei più piccoli e il rafforzamento della coesione sociale. Gli interventi realizzati in città come Parigi (*Rues aux écoles*), Barcellona (*Protegim les escoles*) e Lione (*Rues des enfants*), così come i programmi italiani (*Piazze aperte per ogni scuola* a Milano, *Torino Mobility Lab*, *Cantiere Spazio* a Bologna), confermano che la trasformazione degli spazi di prossimità scolastica può diventare un'opportunità per ripensare l'uso della strada come luogo di relazione e interazione intergenerazionale. Il valore educativo di questi spazi risiede nella loro capacità di attivare forme di apprendimento esperienziale: il gioco, la mobilità autonoma, l'esplorazione dello spazio urbano sono pratiche che contribuiscono a sviluppare nei bambini competenze spaziali, sociali e civiche, rendendoli parte attiva della vita della città.

Tuttavia, affinché questi interventi abbiano un impatto duraturo, è necessario superare la logica degli interventi episodici e temporanei per costruire una visione sistemica che riconosca gli spazi di prossimità scolastica come infrastrutture educative. La progettazione di questi luoghi non può limitarsi a un'azione di mitigazione del traffico, ma deve integrarsi con politiche urbane e scolastiche che valorizzino il ruolo della città come ambiente di apprendimento diffuso. È quindi fondamentale rafforzare le strategie di governance partecipata, coinvolgendo scuole, famiglie e comunità locali non solo nella fase di attuazione, ma anche nella gestione e manutenzione di questi spazi.

Infine, la varietà dei modelli analizzati dimostra che non esiste una soluzione unica, ma che ogni intervento deve essere adattato alle specificità del contesto urbano. Se nei centri storici la pedonalizzazione tempora-

nea può rappresentare la strategia più efficace, nelle città più grandi la creazione di piazze scolastiche e l'uso dell'urbanistica tattica possono rispondere meglio alle esigenze di accessibilità e fruibilità. Ciò che accomuna tutte queste esperienze è la necessità di ridefinire il ruolo della prossimità scolastica, riconoscendone il valore strategico non solo per la sicurezza e la mobilità, ma per la costruzione di una città più inclusiva, educativa e a misura di bambino.

I caratteri fisici degli spazi di prossimità delle scuole. Questi “spazi di soglia” tra la scuola e la città acquisiscono significati e funzioni distintive non solo in termini di accessibilità e socialità, ma anche in relazione alle loro caratteristiche fisiche. Morfologia urbana, accessibilità e qualità dello spazio pubblico influenzano il modo in cui questi luoghi vengono vissuti e appropriati dalla comunità scolastica.

In alcuni contesti, come quello cileno del progetto PAMEPI, ad esempio, l'ampiezza consistente di questi spazi consente di sviluppare attività di gioco libero e di socializzazione, favorendo una fruizione spontanea e diversificata che risponde ai bisogni dei bambini di esplorare e muoversi liberamente. Tali spazi, proprio per la loro estensione, facilitano inoltre il coinvolgimento di tutta la comunità, dai bambini ai genitori e agli abitanti del quartiere, creando un ambiente favorevole alla coesione sociale.

Seppur tale conformazione urbana non sia il risultato di una strategia di pianificazione esplicitamente orientata a valorizzare le prossimità scolastiche come spazi di socializzazione e apprendimento diffuso, nei casi delle due scuole analizzate, il loro assetto fisico si rivela comunque favorevole allo sviluppo di pratiche collettive spontanee. In particolare, l'ampiezza di questi spazi adiacenti agli istituti garantisce la possibilità di aggregazione e movimento autonomo, aspetti che incidono direttamente sulla qualità dell'esperienza dei bambini e delle loro famiglie.

Tuttavia, dall'analisi svolta emergono alcune criticità che limitano il pieno riconoscimento di queste aree come infrastrutture educative e sociali. In primo luogo, la mancanza di un disegno spaziale intenzionale si traduce nell'assenza di una pavimentazione adeguata, di elementi di arredo urbano o di dispositivi che favoriscano la permanenza e la multifunzionalità dello spazio. Senza un progetto che conferisca a questi luoghi i caratteri dello “stare”, la loro fruizione rimane parzialmente condizionata dalle sole caratteristiche dimensionali e morfologiche, piuttosto che da una reale volontà di configurarle come prolungamento della scuola o come parte integrante della vita urbana. Questo limite

evidenzia una carenza di attenzione nella progettazione di prossimità, dove lo spazio viene percepito come un vuoto residuale piuttosto che come un'opportunità di qualificazione sociale e ambientale. Nonostante tali carenze progettuali, l'estensione di questi spazi incide positivamente sulla possibilità di percorrere il tragitto casa-scuola a piedi. Il dimensionamento generoso e l'assenza di barriere infrastrutturali favoriscono una mobilità dolce e indipendente, con un numero significativo di bambini che si spostano autonomamente o accompagnati da fratelli maggiori. Questo dato suggerisce che, anche in assenza di specifiche politiche di mobilità scolastica attiva, l'accessibilità spaziale può fungere da fattore abilitante per il rafforzamento dell'autonomia infantile, contrastando la tendenza alla progressiva riduzione degli spostamenti pedonali nelle città contemporanee, almeno in quelle situazioni in cui la scuola è parte di un sistema di servizi di prossimità.

Un altro aspetto rilevante è la presenza di elementi naturali, come i grandi alberi che popolano la via Urmeneta di Limache, che incidono non solo sulla qualità ambientale dello spazio, ma anche sulle modalità di fruizione. La copertura arborea offre riparo e comfort termico, incentivando la permanenza e influenzando la scelta dei percorsi quotidiani: il tragitto casa-scuola non è solo una connessione funzionale tra due punti, ma può trasformarsi in un'esperienza più piacevole e sicura, rendendo il cammino una scelta preferibile rispetto all'uso di mezzi motorizzati. Questo sottolinea come la componente ecologica sia un fattore rilevante nella progettazione degli spazi scolastici di prossimità, contribuendo alla loro accessibilità e al loro ruolo di catalizzatori di socialità.

Infine, nel contesto cileno, l'ampiezza di tali spazi assume anche un valore in termini di sicurezza, garantendo elevata visibilità e riducendo potenziali situazioni di isolamento o pericolo. La possibilità di attraversare aree aperte e ben illuminate rafforza la percezione di controllo sociale diffuso, elemento che incide positivamente sulla fruibilità dello spazio da parte dei bambini e delle famiglie. Tuttavia, questa condizione non è sufficiente a garantire un'effettiva sicurezza pedonale, che necessiterebbe di interventi mirati per ridurre il traffico veicolare e migliorare la qualità delle connessioni urbane.

In sintesi, il caso cileno evidenzia come le caratteristiche spaziali possano favorire la vivibilità e l'uso spontaneo delle prossimità scolastiche, ma al contempo rivela la mancanza di un approccio progettuale consapevole. L'assenza di infrastrutture di supporto e di una visione strategi-

ca limita il pieno riconoscimento di questi luoghi come spazi pubblici qualificati. Ciò suggerisce la necessità di politiche urbane integrate che, oltre a garantire accessibilità e sicurezza, promuovano una concezione più strutturata delle prossimità scolastiche come componenti essenziali del tessuto urbano, in grado di connettere scuola, città e comunità in un ecosistema educativo diffuso.

Mentre nel contesto cileno, come evidenziato dal progetto PAMEPI, la disponibilità di ampi spazi di prossimità permette un utilizzo spontaneo e flessibile dell'ambiente urbano da parte dei bambini, nei centri storici europei la situazione si presenta in maniera diametralmente opposta. Qui, lo spazio fisico in prossimità delle scuole è spesso limitato o del tutto assente, con edifici scolastici che si affacciano direttamente sulla strada, senza una reale fascia di mediazione tra interno ed esterno. Questa condizione impone la necessità di ripensare le prossimità scolastiche attraverso strategie di riconfigurazione dello spazio pubblico, tra cui la misura della Strada Scolastica si rivela particolarmente efficace. Laddove non è possibile destinare aree dedicate e stabili alla socializzazione e alla mobilità autonoma dei bambini, la temporanea pedonalizzazione delle strade in orari strategici diventa uno strumento fondamentale per garantire sicurezza, accessibilità e una maggiore qualità dello spazio urbano per la comunità scolastica.

In questi contesti, come dimostrato dall'esperienza di Empoli, la compattezza urbana diventa un elemento positivo, poiché permette di promuovere la socialità e il gioco libero senza interventi radicali, semplicemente potenziando la qualità pedonale dello spazio attraverso la misura della Strada Scolastica. Se da un lato la morfologia compatta del tessuto storico non presenta sezioni ampie, e dunque le scuole spesso non dispongono di vere e proprie aree di soglia, il loro rapporto diretto con la strada costituisce un'opportunità per riconfigurare temporaneamente lo spazio pubblico in funzione delle esigenze dei bambini. In questi casi, la Strada Scolastica non si configura come una sottrazione di spazio alla mobilità veicolare, ma come una riappropriazione coerente con la vocazione pedonale preesistente.

La presenza di strade strette e a bassa velocità, unita alla possibilità di individuare percorsi alternativi per il traffico automobilistico, rende la pedonalizzazione un intervento attuabile con un grado relativamente basso di conflittualità. La stessa conformazione delle strade storiche, infatti, concepite per un uso più lento e condiviso dello spazio pubblico,

disincentiva naturalmente il transito dei veicoli in prossimità delle scuole, creando le condizioni per una transizione più fluida verso un modello di mobilità più sostenibile.

Al contrario, come dimostrato dallo studio svolto nel contesto metropolitano di Firenze, l'applicazione delle strade scolastiche in contesti rurali o suburbani ha incontrato maggiori difficoltà nel consolidarsi come pratica stabile. La mancanza di un tessuto compatto e la dipendenza dalla mobilità automobilistica hanno reso più complessa la creazione di percorsi sicuri e la limitazione del traffico veicolare in prossimità delle scuole. In queste aree, l'assenza di una vocazione pedonale storicamente radicata e la scarsa integrazione delle funzioni urbane hanno ridotto l'efficacia degli interventi, evidenziando come la riuscita di una Strada Scolastica dipenda non solo da decisioni amministrative o progettuali, ma anche da una serie di condizioni spaziali e culturali preesistenti. In questi contesti, il potenziale dello spazio di prossimità risulta ancora solo parzialmente valorizzato, limitato da fattori strutturali e da un modello di mobilità che fatica a riconoscere il valore dello spazio pubblico della strada come risorsa educativa e sociale.

La valorizzazione degli spazi di prossimità delle scuole assume nuove declinazioni nei contesti metropolitani come Milano, Torino e Bologna, dove la complessità urbana e la pressione esercitata dal traffico impongono soluzioni progettuali più adattive e sperimentali. In questi contesti, caratterizzati da un'eterogeneità di situazioni spaziali e da una maggiore competizione per l'uso del suolo, l'urbanistica tattica si è affermata come uno strumento efficace per riconfigurare lo spazio pubblico in funzione delle esigenze scolastiche e della comunità locale. L'adozione di strategie di urbanistica tattica consente di intervenire rapidamente, attraverso soluzioni leggere e a basso costo, per trasformare aree congestionate o sottoutilizzate in spazi pedonali, piazze scolastiche e aree di gioco sicure. Questi interventi, spesso promossi all'interno di programmi di riorganizzazione urbana su scala locale, permettono di testare nuove configurazioni spaziali senza ricorrere a trasformazioni definitive, offrendo così la possibilità di monitorare l'efficacia delle soluzioni adottate e di adattarle progressivamente in base ai bisogni emergenti.

Nei casi di Milano, Torino e Bologna, l'urbanistica tattica è stata utilizzata non solo per sperimentare la chiusura permanente al traffico delle strade adiacenti alle scuole, ma anche per trasformarle in spazi pubblici riqualificati, capaci di integrare funzioni di mobilità sicura e socia-

lizzazione. Questo approccio consente di rendere la Strada Scolastica un intervento duraturo, non più limitato alla sola regolamentazione del traffico, ma orientato a una vera e propria riorganizzazione dello spazio urbano. Attraverso l'uso di segnaletica dedicata, arredi urbani mobili e dispositivi di moderazione del traffico, questi interventi hanno dimostrato di poter agire su ridisegno della mobilità, migliorare significativamente la qualità dello spazio pubblico e ridurre l'inquinamento e il rischio di incidentalità. L'approccio tattico, inoltre, si distingue per la sua capacità di coinvolgere attivamente la comunità nel processo di trasformazione urbana.

Le sperimentazioni condotte in queste città hanno visto la collaborazione di amministrazioni locali, scuole, associazioni di quartiere e cittadini, favorendo un modello di governance più partecipativo. Questo aspetto è cruciale, poiché la qualità e la durabilità di questi interventi dipendono non solo dalle scelte progettuali, ma anche dal livello di accettazione e appropriazione da parte della comunità. L'esperienza delle città metropolitane dimostra come la flessibilità dell'urbanistica tattica possa offrire risposte efficaci alle esigenze di socialità e autonomia infantile, adattando rapidamente lo spazio urbano e promuovendo una cultura inclusiva e partecipativa anche in contesti più densi e complessi. Tuttavia, affinché questi interventi possano consolidarsi come soluzioni strutturali, è necessario accompagnarli con politiche urbane integrate che garantiscano la continuità e la stabilità delle trasformazioni avviate, evitando che restino episodi isolati di sperimentazione temporanea. In questo senso, l'urbanistica tattica può rappresentare un dispositivo strategico per il consolidamento delle strade scolastiche come parte di una più ampia politica di riqualificazione dello spazio pubblico, contribuendo a trasformarle in elementi permanenti della città educante.

Prossimità scolastiche e impatti sulle pratiche di mobilità. Per comprendere appieno il valore e il ruolo trasformativo degli spazi di prossimità scolastica, è necessario integrare la loro funzione di luoghi di relazione tra scuola e città considerando il loro impatto sulle modalità di spostamento quotidiano e sulla mobilità urbana nel suo complesso. La riqualificazione e il ripensamento di questi spazi, infatti, non possono prescindere da una riflessione più ampia sulle pratiche di mobilità e sulla necessità di ridurre la dipendenza dall'auto privata, promuovendo modelli più sostenibili e inclusivi. Il capitolo mette in luce come la riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica non sia soltanto una questione di sicurezza stradale, ma costituisca un'opportunità più ampia per ripensare il rapporto tra scuola,

mobilità e spazio pubblico in una prospettiva di sostenibilità e inclusione sociale. L'incentivazione di mezzi di trasporto non motorizzati, come la mobilità pedonale e ciclabile, non deve essere letta solo come una misura tecnica per migliorare l'accessibilità, ma come parte di un processo più ampio di rinegoziazione dell'uso della città, in cui lo spazio non è più dominato esclusivamente dalle logiche del traffico veicolare, ma riconfigurato in funzione dei bisogni collettivi e della qualità della vita urbana. Gli interventi analizzati, come le strade e le piazze scolastiche, non si limitano a ridurre i rischi legati alla circolazione stradale, ma mirano a sovvertire un modello urbano ancora fortemente centrato sull'automobile, favorendo un cambiamento culturale nella percezione e nell'uso degli spazi pubblici. La creazione di aree pedonali in prossimità delle scuole non è solo un'azione di mitigazione dei pericoli, seppur questa sembra essere il principio guida di queste operazioni, ma rappresenta un'occasione per ridefinire le priorità nella pianificazione urbana: restituire spazio ai bambini e alle persone tutte significa infatti riconoscere l'importanza della socialità e della relazione umana nello spazio pubblico, superando la logica funzionalista che vede la strada esclusivamente come un'infrastruttura di transito. L'adozione di pedonalizzazioni temporanee o permanenti non solo garantisce maggiore sicurezza negli orari di ingresso e uscita da scuola, ma produce impatti più ampi sulla vivibilità urbana. La riduzione del traffico motorizzato comporta un miglioramento della qualità dell'aria e una diminuzione dell'inquinamento acustico, contribuendo così a creare un ambiente più salubre per l'intera comunità.

Tuttavia, questi interventi non sono privi di criticità: l'opposizione da parte di alcuni gruppi di residenti e commercianti, la resistenza culturale a un modello di città meno auto-centrico e la necessità di garantire una reale accessibilità per tutti pongono sfide che devono essere affrontate attraverso un processo partecipativo e una progettazione attenta alle specificità locali. In questa prospettiva, l'integrazione tra mobilità dolce e una progettazione urbana orientata alla qualità della vita non deve essere vista come una misura eccezionale o sperimentale, ma come un passo necessario verso una città più equa e sicura, in cui lo spazio pubblico venga effettivamente restituito alla comunità. L'obiettivo non è solo quello di proteggere i bambini negli spostamenti quotidiani, ma di affermare un principio più ampio: la possibilità di vivere la città in modo libero, autonomo e sostenibile deve essere un diritto garantito a tutti, e la scuola può diventare un punto di partenza per questa trasformazione.

Resistenze della comunità locale. Una criticità significativa è rappresentata dalle resistenze alla pedonalizzazione all'interno della comu-

nità locale, in particolare nei contesti urbani densi e caratterizzati da un'elevata pressione del traffico. La pedonalizzazione delle prossimità scolastiche incontra spesso opposizione da parte di residenti e commercianti, preoccupati per l'impatto che questi interventi possono avere sulla viabilità e sulle attività economiche. La chiusura temporanea delle strade per favorire l'accessibilità pedonale e la sicurezza scolastica è vista talvolta come un ostacolo al normale flusso di traffico, generando malcontento e resistenze che evidenziano la persistenza di un modello urbano ancora fortemente centrato sull'automobile.

Queste opposizioni mettono in luce una tensione tra l'interesse collettivo di promuovere una mobilità più sostenibile e le esigenze individuali legate alla rapidità degli spostamenti e alla disponibilità di parcheggi. Tale conflitto si inserisce in un dibattito più ampio sulla distribuzione dello spazio pubblico e sulle priorità della pianificazione urbana: la strada viene percepita da alcuni come un'infrastruttura essenzialmente destinata al transito veicolare, mentre altri la considerano un bene comune, da ripensare in funzione delle esigenze di socialità, sicurezza e benessere. Questa divergenza di vedute dimostra come l'implementazione di politiche di prossimità scolastica non possa limitarsi a interventi spaziali, ma debba essere accompagnata da un lavoro culturale e comunicativo in grado di modificare la percezione dello spazio pubblico e del suo uso.

La difficoltà di rendere sistemiche queste trasformazioni evidenzia la necessità di coinvolgere attivamente la comunità fin dalle fasi iniziali di progettazione, attraverso processi partecipativi che non si limitino alla mera consultazione, ma che favoriscano un reale senso di appropriazione dello spazio urbano. La comunicazione dei benefici legati alla riduzione del traffico motorizzato, non solo in termini di sicurezza, ma anche di miglioramento della qualità dell'aria, della vivibilità degli spazi pubblici e della coesione sociale, è un elemento cruciale per superare le resistenze. Tuttavia, queste strategie non possono affidarsi unicamente alla volontà delle singole amministrazioni locali: la mancanza di linee guida nazionali unificate aggrava il problema, creando approcci frammentati e disomogenei che impediscono la diffusione di modelli di successo. Un quadro normativo uniforme potrebbe non solo facilitare l'adozione di soluzioni condivise e integrate su scala più ampia, ma anche fornire un supporto istituzionale alle amministrazioni locali, riducendo il rischio che gli interventi siano percepiti come iniziative isolate e sperimentali, prive di una visione strutturale. Inoltre, una regolamentazione più chiara e stabile potrebbe contribuire a riequilibrare il dibattito tra esigenze

individuali e interessi collettivi, affermando il diritto dei bambini a una mobilità sicura e autonoma come elemento centrale della pianificazione urbana. In questo senso, la riqualificazione degli spazi di prossimità scolastica diventa non solo un'azione di trasformazione fisica della città, ma un laboratorio per ripensare le dinamiche di convivenza nello spazio pubblico, interrogandosi su quali siano le reali priorità nella costruzione di un ambiente urbano più equo e sostenibile.

Dipendenza dal supporto locale e volontario. Un'ulteriore criticità emersa nell'implementazione degli interventi di riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica è la forte dipendenza dal supporto di associazioni locali, gruppi di volontari e reti informali di cittadini. Questi attori giocano un ruolo fondamentale nella promozione e gestione delle iniziative, contribuendo con la loro conoscenza del territorio e la loro capacità di attivare processi partecipativi. Tuttavia, sebbene il coinvolgimento della comunità sia un elemento essenziale per il successo e il radicamento territoriale di questi interventi, il volontariato e l'auto-organizzazione locale non possono costituire l'unico motore del cambiamento urbano. Il rischio, infatti, è quello di creare una dipendenza eccessiva da risorse e competenze che non sono equamente distribuite tra i territori, generando disuguaglianze tra contesti con un elevato capitale sociale, dove le iniziative si sviluppano grazie all'impegno di genitori attivi, associazioni strutturate e una cultura della partecipazione già consolidata, e contesti più fragili, in cui tali opportunità non vengono percepite come possibili per la mancanza di risorse economiche, reti di attivismo locale e canali di dialogo con le istituzioni.

Questa disparità si riflette non solo nella capacità di avviare iniziative, ma anche nella possibilità di mantenerle nel tempo e di trasformarle in soluzioni strutturali. Senza un adeguato supporto economico e istituzionale, infatti, molti interventi rischiano di non consolidarsi e di restare esperienze isolate, prive della continuità necessaria per incidere realmente sul tessuto urbano. Il caso di Bagno a Ripoli evidenzia questa problematica: nonostante l'iniziale attivazione di iniziative di pedonalizzazione e riorganizzazione degli spazi di prossimità, la mancanza di un sostegno economico stabile e di un'integrazione con le politiche locali ha reso difficile garantire la continuità degli interventi. L'assenza di un quadro strutturato di governance ha portato a un progressivo affievolimento dell'iniziativa, dimostrando come la dipendenza da risorse volontarie senza un solido ancoraggio istituzionale ponga seri limiti alla sostenibilità nel lungo periodo. Questa criticità è ancora più evidente nei contesti

urbani in cui le amministrazioni locali non dispongono di uffici tecnici dedicati o di figure professionali capaci di seguire l'implementazione di progetti di prossimità scolastica. La frammentazione tra enti pubblici, associazioni e cittadini porta spesso a una gestione discontinua, in cui il successo o il fallimento delle iniziative dipende dalla capacità di alcuni singoli attori di sostenere il processo, piuttosto che da un'effettiva istituzionalizzazione di queste pratiche. Per affrontare questo problema, è necessaria una maggiore integrazione tra il supporto volontario e l'azione istituzionale. Se da un lato le reti locali rappresentano un valore aggiunto per il radicamento territoriale e la costruzione di un senso di appartenenza agli spazi di prossimità, dall'altro non possono essere le uniche responsabili della gestione di questi interventi. Senza un adeguato riconoscimento da parte delle istituzioni e un sostegno concreto in termini di risorse e strumenti operativi, il rischio è che questi processi si esauriscano nel tempo, vanificando gli sforzi iniziali e impedendo la loro replicabilità su scala più ampia. Un possibile modello di governance ibrida potrebbe prevedere:

- Meccanismi di co-gestione tra amministrazioni locali e reti di volontariato, con la creazione di piani di azione condivisi e l'assegnazione di responsabilità chiare a ciascun attore coinvolto;
- Fondi dedicati e strumenti di finanziamento stabile, per garantire la continuità degli interventi senza che essi dipendano esclusivamente dall'auto-organizzazione delle comunità;
- Figure professionali di supporto, come facilitatori urbani o mediatori territoriali, capaci di coordinare il lavoro tra istituzioni e cittadinanza, evitando sovraccarichi sulle associazioni locali;
- Integrazione con le politiche pubbliche, affinché gli spazi di prossimità scolastica non vengano trattati come esperienze isolate, ma come parte di una visione urbana più ampia, con una chiara strategia di investimento a lungo termine.

Le esperienze europee mostrano come un maggiore coordinamento tra pubblico e privato possa rendere questi interventi più stabili e strutturati. A Barcellona, il piano *Protegim les escoles* ha attivato partenariati tra il comune, le associazioni di quartiere e i gruppi di genitori, garantendo un sostegno economico e operativo per la realizzazione e gestione degli spazi di prossimità scolastica. In Francia, il programma *Rues aux écoles* ha integrato il ruolo delle associazioni locali in un piano istituzionale più

ampio, fornendo loro strumenti di governance e supporto economico per la gestione degli spazi pedonali. In Italia, esperienze come Cantiere Spazio a Bologna o Torino Mobility Lab dimostrano che quando le amministrazioni si fanno promotrici di percorsi di co-progettazione strutturati, i progetti di prossimità scolastica hanno maggiori possibilità di consolidarsi nel tempo. Tuttavia, senza un impianto normativo e finanziario adeguato, il rischio è che questi interventi rimangano limitati a esperienze locali e non diventino un modello replicabile su scala nazionale.

Il successo della risignificazione degli spazi di prossimità scolastica dipende dalla capacità di istituzionalizzare il ruolo delle reti di volontariato senza snaturarne la funzione, fornendo loro il sostegno necessario per agire come parte integrante della trasformazione urbana. Un approccio che riconosca il valore della partecipazione civica, ma che al tempo stesso garantisca la continuità e la scalabilità degli interventi, è essenziale per costruire città più inclusive, in cui la prossimità scolastica diventi una componente strutturale della progettazione dello spazio pubblico.

Coinvolgimento attivo della comunità locale. Il successo e la sostenibilità degli interventi di riqualificazione degli spazi di prossimità scolastica dipendono in larga misura dalla capacità di attivare processi partecipativi efficaci, capaci di coinvolgere la comunità locale non solo nella fase iniziale di progettazione, ma anche nella gestione e manutenzione a lungo termine di questi spazi. Questo modus operandi costituisce una chiave importante per superare le eventuali resistenze e integrare una molteplicità di prospettive in vista di una azione condivisa. Coinvolgere residenti, genitori, associazioni e scuole significa trasformare la riqualificazione fisica in un processo sociale, in cui la città non è semplicemente progettata per i cittadini, ma con i cittadini. Tuttavia, affinché la partecipazione sia davvero incisiva, è necessario superare una concezione limitata del coinvolgimento comunitario, spesso relegato a forme di consultazione episodica o simbolica. Il rischio di approcci superficiali è che i processi partecipativi vengano percepiti come strumenti di legittimazione delle decisioni già prese dalle amministrazioni, piuttosto che come pratiche reali di co-progettazione. Per evitare questo, le esperienze più virtuose hanno dimostrato l'importanza di adottare modelli strutturati di governance collaborativa, che garantiscano ai cittadini un ruolo attivo e continuativo. Un esempio significativo in questa direzione è rappresentato dai progetti attuati a Milano, Torino e Bologna, dove il coinvolgimento della comunità è stato integrato in programmi urbani più ampi. A Milano, il progetto Piazze aperte per ogni scuola ha visto la partecipa-

zione attiva di residenti e famiglie nella trasformazione delle aree scolastiche in spazi pubblici multifunzionali, attraverso un percorso di ascolto e co-progettazione. A Torino, il Mobility Lab ha sperimentato la costruzione di una rete di attori locali, includendo scuole, commercianti e associazioni di quartiere, per identificare soluzioni condivise di ridisegno urbano. A Bologna, Cantiere Spazio ha promosso laboratori territoriali che hanno coinvolto attivamente studenti e insegnanti nel ripensamento delle prossimità scolastiche, dimostrando che la scuola può diventare un attore chiave della trasformazione urbana. L'esperienza internazionale rafforza questa prospettiva. A Barcellona, il piano *Protegitm les escoles* ha previsto processi di ascolto strutturati con le famiglie e il corpo docente, garantendo che ogni trasformazione urbana rispondesse alle effettive esigenze della comunità scolastica. A Parigi, *Rues aux écoles* ha reso la partecipazione un elemento cardine della strategia di ridisegno degli spazi pubblici, con tavoli di lavoro permanenti tra istituzioni locali, genitori e associazioni. Questi modelli mostrano come il coinvolgimento della comunità non debba essere inteso come un semplice strumento per ridurre le resistenze, ma come un elemento chiave per garantire la qualità e l'efficacia degli interventi. Tuttavia, affinché la partecipazione possa diventare una risorsa strutturale nella gestione delle prossimità scolastiche, è necessario affrontare alcune criticità:

- La discontinuità dei processi partecipativi: troppo spesso, il coinvolgimento della comunità si esaurisce con la fase iniziale di progettazione, senza prevedere strumenti per una gestione collaborativa a lungo termine. È necessario sviluppare modelli che garantiscano la presenza continuativa di attori locali nel monitoraggio e nell'adattamento degli spazi nel tempo;
- Disomogeneità negli strumenti operativi e finanziari per la partecipazione: a livello nazionale manca un quadro normativo che garantisca risorse strutturali per il coordinamento e la facilitazione dei processi partecipativi, rendendo il coinvolgimento della comunità spesso dipendente dalla capacità organizzativa locale. Alcune regioni, come la Toscana e l'Emilia Romagna, hanno introdotto leggi specifiche per sostenere la partecipazione pubblica, ma l'assenza di un riferimento normativo nazionale genera forti disomogeneità territoriali, limitando la possibilità di integrare stabilmente queste pratiche nelle politiche urbane. Un intervento normativo nazionale potrebbe favorire la cre-

azione di strumenti di finanziamento dedicati e figure professionali specializzate per mediare tra istituzioni, cittadini e progettisti;

- L'integrazione con le politiche urbane: la partecipazione non deve essere un elemento aggiuntivo o sperimentale, ma deve diventare parte integrante delle strategie di pianificazione urbana. In questo senso, sarebbe utile che le amministrazioni adottassero strumenti normativi che rendano obbligatori processi di co-progettazione per gli interventi sugli spazi di prossimità scolastica, come già avviene in alcuni paesi europei.

Ostacoli burocratici e istituzionali. Sebbene gli interventi di riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica abbiano dimostrato il loro valore educativo e sociale, la loro realizzazione è spesso ostacolata da rigidità burocratiche e vincoli normativi che ne rallentano o, in alcuni casi, ne impediscono l'attuazione. Il caso della scuola Puccini a Firenze è emblematico: nonostante l'interesse della comunità e l'evidente opportunità di riqualificazione dell'area antistante l'istituto, il processo si è arenato tra lungaggini amministrative, mancanza di strumenti operativi adeguati e resistenze locali, compromettendo la possibilità di sperimentare anche interventi temporanei. Questa criticità non è un'eccezione, ma un elemento ricorrente in molti contesti urbani.

La realizzazione di una Strada Scolastica o di una piazza pedonale in prossimità di una scuola richiede l'interazione tra diversi livelli istituzionali – amministrazioni comunali, municipi, enti di gestione del traffico, soprintendenze nel caso di centri storici – generando un processo decisionale spesso frammentato e privo di strumenti normativi chiari e coerenti. La mancanza di procedure snelle e di linee guida condivise porta a iter autorizzativi complessi, in cui l'innovazione viene ostacolata più dalla rigidità del sistema che da una reale incompatibilità con il contesto. Un ulteriore ostacolo risiede nella difficoltà di integrare questi interventi nelle strategie urbane di lungo periodo. Spesso, le misure per la riqualificazione delle prossimità scolastiche vengono percepite come progetti isolati e sperimentali, piuttosto che come parte integrante di un ripensamento strutturale della mobilità e dello spazio pubblico. La resistenza istituzionale deriva anche dalla tendenza a privilegiare soluzioni consolidate e standardizzate, che rispondono a logiche di gestione del traffico e della viabilità piuttosto che alla costruzione di ambienti urbani più inclusivi ed educativi. Per superare questi limiti, è necessario un duplice intervento: da un lato, semplificare le procedure amministrative

attraverso strumenti normativi più flessibili, che consentano alle amministrazioni locali di intervenire in maniera più tempestiva e adattabile; dall'altro, promuovere una cultura amministrativa che riconosca il valore strategico di questi interventi. In questo senso, esperienze come quelle di Barcellona e Parigi, dove le trasformazioni delle prossimità scolastiche sono state integrate in piani urbani più ampi, dimostrano che una governance efficace è essenziale per consolidare queste pratiche e renderle scalabili su diverse realtà territoriali.

Un altro aspetto cruciale è la necessità di strumenti di sperimentazione che permettano di testare interventi a basso costo e a breve termine, evitando che ogni trasformazione dello spazio pubblico venga subordinata a iter di approvazione eccessivamente rigidi. La difficoltà di realizzare interventi sulle prossimità scolastiche non è dunque solo una questione di procedure, ma riflette una visione della città ancora troppo ancorata a modelli di gestione dello spazio pubblico che privilegiano la stabilità rispetto alla capacità di adattamento e innovazione. Il superamento di questi ostacoli richiede quindi non solo strumenti normativi più agili, ma anche un cambio di paradigma nella cultura istituzionale, affinché gli spazi di prossimità scolastica siano riconosciuti come infrastrutture urbane essenziali per la qualità della vita e per l'educazione alla città.

Verso una strategia nazionale per le prossimità scolastiche. Per superare le criticità amministrative e favorire un approccio più sistematico alla riprogettazione degli spazi di prossimità scolastica, diventa fondamentale l'elaborazione di linee guida nazionali che definiscano criteri e procedure per la progettazione, realizzazione e gestione di strade e piazze scolastiche. Attualmente, la frammentazione normativa e la mancanza di strumenti condivisi tra i diversi livelli amministrativi rappresentano un ostacolo significativo alla diffusione di queste pratiche, rendendo ogni intervento dipendente dalla volontà politica locale e dalla capacità dei singoli comuni di navigare tra vincoli burocratici e normative spesso inadeguate. L'introduzione di un quadro normativo chiaro e uniforme consentirebbe di:

- Ridurre le disparità regionali, garantendo a tutte le amministrazioni locali un riferimento comune per l'adozione di soluzioni efficaci e replicabili;
- Semplificare le procedure autorizzative, riducendo i tempi di realizzazione degli interventi e favorendo la sperimentazione di soluzioni temporanee come strumenti di valutazione preliminare;

- Integrare le strade scolastiche nei piani di mobilità urbana, riconoscendole come infrastrutture di mobilità sostenibile e sicurezza stradale, anziché come interventi occasionali;
- Fornire risorse e strumenti operativi alle amministrazioni locali, attraverso finanziamenti dedicati, linee di indirizzo progettuali e supporto tecnico per la realizzazione degli interventi.

L'esperienza di città come Parigi, Barcellona e Lione dimostra che la presenza di una regolamentazione chiara ha facilitato la realizzazione di interventi permanenti, riducendo la conflittualità locale e garantendo una maggiore continuità nel tempo. In Francia, il programma Rues aux écoles è stato inserito in una strategia urbana più ampia per la riduzione del traffico nelle aree sensibili, con linee guida nazionali che orientano i comuni nell'attuazione degli interventi. Analogamente, a Barcellona, il piano Protegim les escoles ha beneficiato di un impianto normativo che ha reso più agevole la trasformazione delle strade scolastiche in zone pedonali permanenti.

In Italia, l'assenza di un quadro normativo specifico ha portato a una grande eterogeneità negli approcci, con esperienze come Piazze aperte per ogni scuola a Milano, Torino Mobility Lab e Cantiere Spazio a Bologna che si sono sviluppate grazie alla capacità delle singole amministrazioni di sperimentare soluzioni innovative, ma senza un supporto normativo strutturale. Questa frammentazione limita la scalabilità delle pratiche e ostacola l'integrazione delle strade scolastiche nelle politiche urbane di lungo periodo.

Un altro aspetto da considerare è la necessità di una regolamentazione che non si limiti alla progettazione fisica, ma che affronti anche le dinamiche di gestione e governance di questi spazi. Le linee guida dovrebbero prevedere strumenti per la co-gestione degli spazi di prossimità scolastica, coinvolgendo attivamente scuole, famiglie e comunità nella manutenzione e nell'animazione degli spazi.

Infine, la definizione di un quadro normativo riorganizzato e rinnovato potrebbe incentivare l'integrazione di questi interventi nelle politiche di mobilità sostenibile e nei piani di adattamento climatico, rafforzando la connessione tra la sicurezza scolastica, la riduzione dell'inquinamento e la promozione di modelli di mobilità attiva. Le strade e le piazze scolastiche non dovrebbero essere considerate come progetti isolati, ma come parte di una trasformazione urbana più ampia, che punta a rendere le città più vivibili, sicure e accessibili per tutti.

Bibliografia 4

- 5 Abu-Ghazzeah, T. M. (1998). Children's use of the street as a playground in Abu-Nuseir, Jordan. *Environment and Behavior*, 30(6), 799-831. doi 10.1177/001391659803000604.
- 6 Alberti, F., & Radicchi, A. (2022). La prossimità nei progetti urbani: Una analisi comparativa fra Parigi, Barcellona e Milano. *Techné*. doi 10.36253/techné-12151.
- 7 Ajuntament de Barcelona. (2019). *Pla del joc a l'espai públic amb horitzó 2030: Resum*. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/113764/1/PLA%20JOC%20ESPAI%20P%C3%BABLIC_VFINAL2.PDF
- 8 Ajuntament de Barcelona. (2018). *Mesura de govern - Estrategia - Cap a una política de joc a l'espai públic - Dona molt de joc*. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2019/06/ESTRATEGIA_BCNDONAMOLTJOC_FEB18.PDF
- 9 AMAT. (2022). *Piazze aperte. Le strade scolastiche realizzate. Presentazione del 29.08.2022*. Retrieved July 2024, from https://www.comitatoquartiereisola.it/wp-content/uploads/2022/09/Piazze-Aperte_Le-Strade-Scolastiche_220829-low.pdf
- 10 Amendola, G. (1995). Il bambino invisibile e la città immaginaria. *Paesaggio Urbano, La città e il bambino*, 2, 11-14.
- 11 Ammendola, J. (2023). Prototipare la prossimità: Il programma Piazze Aperte a Milano. In S. Mecca (Ed.), *Prossimità. Il benessere nella città del futuro* (pp. 283-286). Didapress.
- 12 Ammendola, J., Caneschi, F., & Masiani, B. (2022). Historic ludic landscapes: Il gioco nell'area UNESCO di Firenze tra storia e attualità. *Restauro Archeologico*, 2, 242-247. <https://hdl.handle.net/2158/1291646>
- 13 Appleyard, B. (2003). Planning safe routes to school. *Planning*, 69(5), 34-37.
- 14 Appleyard, B., & Torma, T. (2006). The ABCs of creating and preserving accessible community schools. *ResearchGate*, 543(1), 59-76.
- 15 Barresi, A. (2017). L'iniziativa comunitaria Urban Innovative Actions: Una lettura critica dei progetti selezionati. *TECHNE: Journal of Technology for Architecture & Environment*, 14.
- 16 Belingardi, C. (2022). Strade scolastiche: Pensare la scuola nella città. *Contesti. Città, territori, progetti*, 1(1), 70-87. doi 10.36253/contest-13597.
- 17 Bellesi, M., & Casas, M. (2022). Cheminements écoliers dans un shared space : L'urbain au service des apprentissages. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère*, 16. <https://doi.org/10.4000/craup.11688>
- 18 Benjamin, W. (2002). *Strada a senso unico* (G. Schiavoni, Ed.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1928). doi 10.4000/craup.11688
- 19 Benjamin, W. (2010). *I «Passages» di Parigi* (R. Tiedemann, Ed.). Torino: Einaudi.
- 20 Bertolini, L., & Dijst, M. (2003). Mobility environments and network cities. *Journal of Urban Design*, 8, 27-43. doi 10.1080/135748003200006475.

- 21 Bianchi, F., Riga, D., Moscarelli, R., & Pileri, P. (2023). Designing urban spaces to enhance active and sustainable mobility: An analysis of physical and symbolic affordances in school squares in the metropolitan area of Milan, Italy. *Sustainability*, 15(14), 11328. doi 10.3390/su151411328.
- 22 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021). *Reporte comunal: Limache*. <https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/index.html>
- 23 Boëlle-Dupouy, A. (2022). Alla scuola cittadina: Controculture sperimentali negli anni '70. *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère*, 16. doi 10.4000/craup.11350.
- 24 Bostock, L. (2001). Pathways of disadvantage: Walking as a mode of transport among low-income mothers. *Social Care in the Community*, 9, 11–18.
- 25 Bradshaw, R. (2001). Schoolchildren's travel - The journey to school. *Geography*, 86, 77-78. doi 10.1046/j.1365-2524.2001.00275.
- 26 Brooke, S. (2014). Revisiting Southam Street: Class, generation, gender, and race in the photography of Roger Mayne. *Journal of British Studies*, 53(2), 453-496. doi 10.1017/jbr.2014.10.
- 27 Cannella, F. (2023). Una strada scolastica, una strada partecipata. Il caso della scuola aperta e partecipata Di Donato a Roma e le interazioni inedite tra soggetti educativi e progetto di città. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani*, 9(13), 90–115.
- 28 Cariello, A., Ferorelli, R., & Rotondo, F. (2021). Tactical urbanism in Italy: From grassroots to institutional tool—Assessing value of public space experiments. *Sustainability*, 13(20), 11482. doi 10.3390/su132011482.
- 29 Casagrandi, R., & Pileri, P. (Eds.). (2020). *Habitat@scuola: Qualità degli spazi urbani davanti alle scuole. Oasi di biodiversità dentro le scuole*. Milano: Altreconomia.
- 30 Ciaffi, D., Saporito, E., & Vassallo, I. (2022). From social infrastructure to civic center: The school as a laboratory of collaborative governance models. In C. Renzoni & P. Savoldi (Eds.), *Les Cahiers de la Recherche Architecturale Urbaine et Paysagère* (16). doi 10.4000/craup.11754.
- 31 Clarke, R. (2022). *School streets: Putting children and the planet first*. FIA Foundation, Child Health Initiative's Advocacy Hub.
- 32 Collarte, N. (2012). *The woonerf concept: Rethinking a residential street in Somerville*. https://nacto.org/docs/usdg/woonerf_concept_collarte.pdf
- 33 Comune di Milano. (2024). *Deliberazione della Giunta Comunale n. 550 del 09.05.2024*. Retrieved July 2024, from <https://delibere.comune.milano.it/documents/198530>.
- 34 Cowman, K. (2017). Play streets: Women, children and the problem of urban traffic, 1930–1970. *Social History*, 42(2), 233-256. doi 10.1080/03071022.2017.1290366.
- 35 Davis, A. (2020). *School street closures and traffic displacement: A literature review and semi-structured interviews*. Transport Research Institute, Edinburgh Napier University.
- 36 Faulkner, G. E. J., Buliung, R. N., Flora, P. K., & Fusco, C. (2009). Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: A systematic review. *Preventive Medicine*, 48, 3–8. doi 10.1016/j.ypmed.2008.10.017.
- 37 Feeney, P. (2009). *A 1950s childhood*. Stroud, UK: The History Press.

- 38 Ferguson, A. (2019). Playing out: A grassroots street play revolution. *Cities & Health*, 3(1-2), 20-28. doi 10.1080/23748834.2018.1550850.
- 39 Ferraro, G. (1998). *Rieducazione alla speranza*. Milano: Jaca Book.
- 40 Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, 17(5), 377-384. doi 10.1016/j.jtrangeo.2008.10.010.
- 41 Francis, M. (1987). The making of democratic streets. In A. V. Moudon (Ed.), *Public streets for public use* (pp. 23-29). New York: Columbia University Press.
- 42 Gehl, J. (1971). *Life between buildings: Using public space*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- 43 Gehl, J., & Svarre, B. (2013). *How to study public life*. Island Press.
- 44 Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk-averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- 45 Gisotti, M. R., & Masiani, B. (2023). La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. *IN_BO, Città e territori di democrazia*, 17(13), 64-83. doi 10.6092/issn.2036-1602/14836.
- 46 Grey, P. (2020). Risky play: Why children love and need it. In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 39-49). Routledge.
- 47 Hamilton-Baillie, B. (2008). Shared space: Reconciling people, places and traffic. *Built Environment*, 34(2), 161-181. doi 10.2148/benv.34.2.161.
- 48 Hart, R. (1986). *The changing city of childhood*. New York: The City College Workshop Center.
- 49 Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). *One false move: A study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute.
- 50 Hocker, P. (2020). Play streets to play quarter. In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 380-385). Routledge.
- 51 Honey-Rosés, J., Ubalde-López, M., Abiétar, D. G., Antentas, G., Aparicio, O., Ballbé Ortí, A., Calvo Sanchez, R., Cholbi, J., Fernández, G., Flores, G., Hurtado, A., Jurado, B., Martí, C., Palomeque, O., & Sobrino, M. (2023). *Protegem les escoles: Avaluació dels entorns pacífics del programa Protegem les Escoles 2021 de la ciutat de Barcelona*. ISGlobal, Institut de Ciència i Tecnologia Ambientals de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICTA-UAB), Ajuntament de Barcelona.
- 52 Jacobs, A. B. (1993). *Great streets*. MIT Press.
- 53 James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia: Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli Editore.
- 54 Jones, P., & Woolley, J. (2022). *Making school streets healthier: Learning from temporary and emergency closures*. Cross River Partnership, University of Westminster. Retrieved from <https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/item/vvqz2/making-school-streets-healthier-learning-from-temporary-and-emergency-closures> (Ultimo accesso luglio 2024).

- 55 Kahn, L. I. (1971). The room, the street, the human agreement (Discorso di ringraziamento per la AIA Gold Medal, Detroit, 24 giugno 1971). *AIA Journal*, 56(9), 33-34.
- 56 Karndacharuk, A., Wilson, D. J., & Dunn, R. (2014). A review of the evolution of shared (street) space concepts in urban environments. *Transport Reviews*, 34(2), 190-220. doi 10.1080/01441647.2014.893038.
- 57 Kytä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198. doi 10.1016/S0272-4944(03)00073-2.
- 58 Lamacchia, M. R., Luisi, D., Mattioli, C., Pastore, R., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2021). Contratti di scuola: Uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, & F. Zanfi (Eds.), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica* (pp. 239-249). Il Mulino.
- 59 Lord Denham, United Kingdom Parliament. (1938). Street Playgrounds Bill. *Hansard, House of Lords Debate, Vol 108*. Retrieved from <https://api.parliament.uk/historic-hansard/lords/1938/mar/31/street-playgrounds-bill>
- 60 Mackett, R. (2002). Increasing car dependency of children: Should we be worried? *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Municipal Engineer*, 151(1). doi 29-38. 10.1680/muen.151.1.29.38861.
- 61 Manzini, E. (2021). *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*. Milano: EGEA.
- 62 Moore, R. (1987). Streets as playgrounds. In A. Vernez Moudon (Ed.), *Public streets for public use* (pp. 45-62). Van Nostrand Reinhold.
- 63 Moran, J. (2012). Imagining the street in post-war Britain. *Urban History*, 39(1), 166-186. doi 10.1017/S0963926811000836.
- 64 Moreno, C., Allam, Z., & Chabaud, D. (2021). Introducing the "15-minute city": Sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities. *Smart Cities*, 4(1), 93-111. doi 10.3390/smartcities4010006.
- 65 Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Asterios.
- 66 Mulato, R., & Riegger, S. (2013). *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*. La Meridiana.
- 67 NACTO - National Association of City Transportation Officials. (2020). *Designing streets for kids*. Island Press.
- 68 Newman, P., & Kenworthy, J. (2011). Peak car use: Understanding the demise of automobile dependence. *World Transport Policy and Practice*, 17, 32-42.
- 69 Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford University Press.
- 70 Paba, G. (2016). Democratic streets (and cities). *Contesti. Città, territori, progetti*, 1-2, 6-17.
- 71 Patti, F. (2021). La scuola: Uno spazio pubblico strategico per ridisegnare la città. In N. Caruso, G. Pasqui, C. Tedesco, & I. Vassallo (Eds.), *Rigenerazione dello spazio urbano e trasformazione sociale. Atti della XXIII Conferenza Nazionale* (pp. 179-197). Planum Publisher.

- 72 Pecoriello, A. L., & Zetti, I. (2006). Alla periferia della periferia: Progettando con i bambini del Vingone. In G. Paba & C. Perrone (Eds.), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*. Alinea.
- 73 Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Corraini Edizioni.
- 74 Pooley, C. G., & Turnbull, J. (2005). Coping with congestion: Responses to urban problems in British cities c. 1920–1960. *Journal of Historical Geography*, 31(1), 78-93. doi 10.1016/j.jhg.2003.08.019.
- 75 Prezza, M., Alparone, F. R., Renzi, D., & Pietrobono, A. (2010). Social participation and independent mobility in children: The effects of two implementations of “We go to school alone”. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(1), 8-25. doi 10.1080/10852350903393392.
- 76 Qvortrup, J. (2003). La relazione tra protezione e partecipazione: Rischio o opportunità per i minori o per la società adulta? In I. Colozzi & G. Giovannini (Eds.), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*. FrancoAngeli.
- 77 Renzi, D., Prisco, A., & Tonucci, F. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: Una necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città. *Studium Education*, 3, 105-119.
- 78 Renzoni, C., Rotondo, F., Savoldi, P., & Turi, P. G. (2021). Reclaim the street, reclaim the school. Lo spazio urbano delle scuole tra urbanistica, mobilità e istruzione. In *Atti della XXIII Conferenza Nazionale SIU* (Vol. 1, pp. 101-107).
- 79 Riga, D., & Bianchi, F. (2024). Assessing children's affective perception of school squares in Lombardy, Italy. *Journal of Urban Design*, 1-21.
- 80 Romero, V. (2015). Children's experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. *Journal of Transport & Health*, 2(2), 230-237. doi 10.1016/j.jth.2015.01.002.
- 81 Ross, N. J. (2007). My journey to school: Foregrounding the meaning of school journeys and children's engagements and interactions in their everyday localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391. doi 10.1080/14733280701631833.
- 82 Salizzoni, E. (2021). Paesaggi della strada in pandemia: Progetti per l'emergenza e oltre. *Ri-Vista: Ricerche per la progettazione del paesaggio*, XIX(1), 218-241. Firenze University Press. doi 10.36253/rv-10157.
- 83 Sennett, R. (2011). Boundaries and borders. In R. Burdett & D. Sudjic (Eds.), *Living in the endless city*. Phaidon Press.
- 84 Sim, D. (2019). *Soft city: Building density for everyday life*. Island Press.
- 85 Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.
- 86 Thomas, H. P. (2023). School streets and the adaptation of London's state-led tactical urbanism during COVID-19. In N. Ortar & P. Rérat (Eds.), *Cycling through the pandemic* (pp. 9-43). Springer. doi 10.1016/j.trd.2022.103402.
- 87 Thomas, A., Furlong, J., & Aldred, R. (2022). Equity in temporary street closures: The case of London's COVID-19 'school streets' schemes. *Transportation Research Part D*, 110.
- 88 Thomson, M. (2013). *Lost freedom: The landscape of the child in the British post-war settlement* (pp. 21-46). Oxford University Press.
- 89 Tonucci, F., & Risotto, A. (1999). La mobilità come misura di democrazia della città.

In *Medio ambiente y responsabilidad humana* (pp. 61-67). Universidad de La Coruña.

90 Tonucci, F., & Natalini, P. (2007). *A scuola ci andiamo da soli*. Gangemi.

91 Torres, J. (2020). Why is it important to provide child and youth-friendly streets? In J. Loebach, S. Little, A. Cox, & P. E. Owens (Eds.), *The Routledge handbook of designing public spaces for young people: Processes, practices, and policies for youth inclusion* (pp. 52-63). Routledge.

92 Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica* (3^a ed., Trad. di L. Melchiori). FrancoAngeli.

93 Ward, C., & Codello, F. (Eds.). (2018). *L'educazione incidentale*. Eleuthera.

94 Zerner, C. (1977). The street hearth of play. *Landscape*, 22(1), 19-30. doi 10.1007/978-1-4899-0451-5_6.