

Territorio educante

Spazi dinamici di istruzione nella città come scuola

Benedetta Masiani

DIDA, Università di Firenze

benedetta.masiani@unifi.it

Received: December 2020
Accepted: February 2021
© 2021 The Author(s)
This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0
Firenze University Press.
DOI: 10.13128/contest-12495
www.fupress.net/index.php/contesti/

keywords

school and territory
widespread education
open city
pandemic
relationship

Introduzione

L'emergenza sanitaria determinata dalla pandemia di Covid-19 ha messo in luce i rischi e le fragilità della società contemporanea e in particolare delle sue componenti economiche, politiche e sociali. La salute pubblica è infatti l'esito dell'interazione tra queste componenti e gli aspetti ambientali del pianeta. Con riferimento ai modelli di studio integrati di dati ambientali e di salute, già nel 1996 l'Agenzia americana per la protezione dell'Ambiente e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) hanno costruito uno schema denominato

DPSEEA (*Driving forces, Pressure, Status, Exposure, Effects, Actions*) nel quale si evidenzia come gli effetti sulla salute, in termini di presenza di malattie, siano il risultato di pressioni esercitate dalla società produttiva e da uno sfruttamento insostenibile delle risorse territoriali (Waheed et al., 2009).

The relationship between planning and education spaces shows some weaknesses highlighted by the Covid-19 pandemic. The static management of the territories has not allowed to find effective solutions to face the emergency, leading to the total or partial closure of schools, with consequences for the quality of the educational process. However, the pandemic can be an opportunity to redefine the agreement between territories and schools, prompting

us to recall some of the most important reforms of the educational system, historically linked to overcoming of medical-health issues. It is therefore proposed, starting from the reactivation of local resources, to identify in the territory the answer to a collective need for education, from a systemic point of view, able to host the virtuous practices of a school that opens up to the city and give back to the city the ability to do schooling.

La questione, che interessa in modo trasversale tutti gli ambiti dell'urbanistica, investe in modo particolarmente urgente il rapporto tra pianificazione e spazi per l'istruzione. Una gestione statica del territorio non ha permesso di trovare risposte efficaci a fronteggiare l'attuale situazione di emergenza. Pensiamo a quanto accaduto nel maggio 2020 con l'inizio della riapertura delle attività o 'fase 2', quando la vita della città ha ripreso a funzionare, pur con le dovute accortezze e restrizioni, con un'unica grande eccezione: la scuola. Eppure sembra auspicabile e necessario inseguire l'idea di una città capace di tornare a scuola e di una scuola in grado di aprirsi alla città. A questo proposito risultano ancora attuali le posizioni espresse da De Carlo negli anni '70, secondo cui la scuola "non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel

tessuto delle attività sociali [...] con una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni" (De Carlo, 1972, p.65) (Fig. 1).

A partire da queste suggestioni è possibile far fronte alle nuove sfide legate in particolare alla pandemia, avviando una riflessione a scala territoriale in chiave flessibile, sostenibile e resiliente. Si intende guardare al territorio come occasione di riscatto e risposta all'emergenza, attraverso la messa a sistema delle sue risorse, in una prospettiva strategica aperta al rischio e capace di accogliere e innescare pratiche virtuose di educazione.

Salute e sistema scolastico: ripartiamo dalla storia

Le battaglie contro le malattie dell'infanzia hanno storicamente segnato l'avvio di sperimentazioni e cambiamenti del sistema scolastico contribuendo all'attuale conformazione, ereditata, almeno in parte, dalle riforme di fine ottocento per ridurre il rischio di contagio da tubercolosi. Furono "da un lato la lotta contro la scarsa igiene popolare e le malattie, dall'altro le ricerche sul legame tra condizioni di povertà e scarso rendimento scolastico, che condussero [...] anche alla ricerca di nuove soluzioni organizzative della scuola [...]"



Colonia estiva per bambini (1964-1963), G. De Carlo, edificio città, Riccione

Fig. 1

Foto Italo Zannier, pubblicata in Maggi 2010. I negativi originali fanno parte del Fondo Zannier presso MNAF a Firenze.

connesse al rinnovamento della scuola tradizionale tutta indoor” (D’Ascenzo, 2015, p. 676).

In questo contesto nacque in Germania il movimento delle ‘Scuole all’Aria Aperta’, quando il dottor Bernhard Bendix e l’ispettore scolastico Hermann Neufert aprirono nel 1904 la *Waldschule für kränkliche Kinder* (Scuola nella foresta per bambini malati) a Charlottenburg, un sobborgo di Berlino; una struttura immersa in una foresta ed allo stesso tempo ben raggiungibile dalla città attraverso i trasporti pubblici (fig.2).

Fu il primo esempio di un nuovo modo di pensare la scuola privilegiando la relazione con lo spazio aperto e permeando gli ambienti di aria e luce: al suo interno l’educazione assorbiva le nuove teorie

pedagogiche e mediche dell’epoca ed allo stesso tempo si dotava di nuovi spazi per renderle attuabili. Le scuole all’aria aperta portarono benefici sia sul piano sanitario che pedagogico, i ragazzi poterono godere di una didattica ed un contesto migliori rispetto a quelli delle scuole tradizionali. Il movimento si diffuse rapidamente negli stessi anni in tutta Europa e non solo, a partire da Belgio, Paesi Bassi, Svizzera, Italia e Francia (Gutman M. e De Coninck Smith N., 2008; Kihlgren, 2011; D’Ascenzo, 2018) (Figg. 3 e 4).

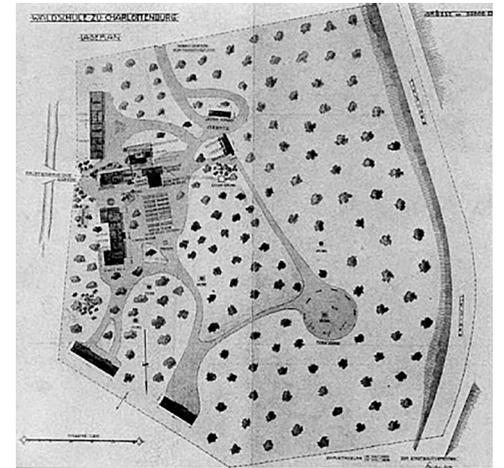
Queste esperienze ci forniscono lo spunto per leggere la pandemia come un’occasione per sperimentare nuove forme di fare didattica maggiormente focalizzate sulla dimensione fuori dalla scuola. Nel contesto contemporaneo questo caratte-

re esterno non è da intendersi solamente come l’incremento della didattica all’aria aperta, ma in senso più ampio, si fa riferimento a sperimentazioni di pratiche educative negli spazi del vivere cittadino (musei, teatri, circoli, officine, etc...) al fine di consolidare nuove relazioni tra scuola e città, ripensare gli spazi per l’istruzione e in particolare ridefinire il loro rapporto con il territorio in un’ottica della cura.

Questa definizione non si limita all’elaborazione di forme innovative di fare didattica, ma includendo la dimensione urbanistica e regionale, chiama in causa le risorse materiali e quelle immateriali, esplicitate come le potenzialità del territorio da un lato e la componente proattiva della cittadinanza dall’altro. “Ci muove la convinzione che coniugare i problemi della scuola con quelli della città sia una delle chiavi per ritrovare la capacità di operare in entrambe le realtà, per incidere sui modelli culturali che hanno messo in crisi sia le esperienze educative di cui la scuola è portatrice, che il ruolo inclusivo della città” (Margara, 2010, p.5).

Dove la tecnologia non arriva

Ipotizzare proposte da declinare a scala territoriale sembra particolarmente importante per affiancare l’offerta della didattica a distanza che, pur costituendo



Planimetria della *Waldschule für kränkliche Kinder* (1904), Walter Spickendorff, Charlottenburg

Fig. 2

Da Gutman e De Coninck Smith 2008, p.109.

una soluzione funzionale per mantenere una certa continuità tra scuola e famiglie, presenta dei limiti sia in termini di didattica che di inclusione.

La didattica a distanza esiste da tempo ed è stata caricata nel corso degli anni di diversi significati e finalità. In Italia possiamo identificare una delle sue prime applicazioni con l’esperienza del dopoguerra del maestro Alberto Manzi che, attraverso un programma televisivo ‘Non è mai troppo tardi’ riuscì a contribuire, peraltro con risultati sorprendenti, alla lotta all’analfabetismo (fig.5).

In anni più recenti, in un contesto storico radicalmente diverso e rivolgendosi a un pubblico generalmente diplomato, i corsi online hanno assunto una nuova connotazione, spesso negativa poiché associati al conseguimento di titoli di bassa qualità; già nel 2009 l’allora Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universita-

Due classi di scuola all'aria aperta a Katwijk. Paesi Bassi, 1924

Fig. 3

Autore sconosciuto. Collezione Spaarnestad

rio ne evidenziò le forti criticità poi pubblicate nel rapporto di analisi del 2010. Oggi questa pratica presenta un volto nuovo, non più legato a un servizio scadente rivolto a pochi, ma componente caratterizzante dell'esperienza scolastica a tutti i livelli. Utilizzare la tecnologia a supporto e come forma di ampliamento dell'offerta didattica è certamente un buon proposito che rischia però di allontanarci dalla dimensione reale, territoriale e locale dei nostri luoghi, in definitiva dall'abitare lo spazio. "Lo sbiadire della dimensione spaziale nelle attività antropiche lascia dietro di sé un impoverimento semantico dei luoghi e degli spazi, che diventano così sempre meno significativi. La digitalizzazione, quindi, incide pesantemente sul rapporto tra le persone e i luoghi, sradicando le prime e impoverendo questi ultimi" (Thibault M. 2016, p.39). Con l'introduzione in atto di forme di distanza virtuale e reale si corre un duplice rischio di natura urbana e sociale: da una parte il virtuale mina le peculiarità dello spazio, dall'altra diviene una forma di deresponsabilizzazione dei cittadini, assumendo i caratteri di un espediente per sottrarsi al complesso confronto che avviene solo in presenza e nella città. In altre parole potremmo assistere alla perdita di quello che La Cecla definisce "il coraggio di vivere fuori" (La Cecla, 2015, p.146). "Per capire bisogna toccare, odorare, vedere, sentire il nostro oggetto, la città: quella esistente

e quella che sta sparendo; quella storica, mutilata, avvilita, degradata e quella recuperata dai nuovi miserabili. [...] È tra le cose e i comportamenti più comuni, ovvi, che rintracciamo infatti i segni straordinari di un'opera dell'umanità in cammino" (La Cecla, 2015, p.144).

Ecco che lo spazio fisico del convivere ha un'influenza cruciale sulla formazione dell'individuo agendo sui sensi che contribuiscono allo sviluppo del soggetto adulto e bambino come essere sociale. Per citare le parole di Pallasmaa "lo scopro me stesso nella città, e la città esiste attraverso la mia esperienza incarnata. La città e il mio corpo si integrano e si definiscono. Io dimoro nella città e la città dimora in me" (Pallasmaa, 2007, p.54).

A fronte di queste considerazioni si insiste da una parte sul ruolo dello spazio pubblico, basato su una dialettica di prossimità e inteso come spazio della formazione e della relazione, dall'altra si evidenziano i limiti della tecnologia a supporto della didattica rispetto alla capacità di rispondere a una delle sfide più importanti dell'istruzione: l'educazione alla socialità. La risposta e il riscatto perché questo aspetto non venga meno si identifica con il territorio. È proprio il territorio che con il suo potenziale si mette a servizio del sistema scolastico accogliendolo e supportandolo nel mantenere la sua funzione formativa. La pandemia ci spinge quindi indirettamente ad un atto



di co-responsabilità rispetto all'educazione che coinvolge la società in tutti i suoi aspetti. In quest'ottica la tecnologia può essere essa stessa al servizio del territorio facilitando la messa in rete dei luoghi del vivere comunitario. All'istruzione di tipo formale si affianca dunque quella non formale che trova la sua origine nel concetto di *'learning by doing'* introdotto da John Dewey (1899), padre dell'attivismo pedagogico.

Le scuole diffuse sul territorio

Tra le varie declinazioni di questo pensiero sembra utile proporre un accenno al filone delle 'scuole diffuse' che promuove metodi didattici basati sulla sinergia tra territorio e comunità e trova tra le sue origini il caso emblematico dell'*Outlook Tower*, dispositivo scientifico, didattico e operativo voluto e realizzato da Patrick Geddes

nel 1892 (Paba, 2017) e in particolare nelle attività di scuola all'aperto da lui praticate nei quartieri di Edimburgo, guidate dal motto *'by living we learn'* (fig. 6).

La questione che si pone è dunque come crescere futuri cittadini che sappiano fare propria la città. Nel 1942 Paul Goodman in *"The Grand Piano"* affronta la questione dell'educazione urbana che possa rendere il bambino padrone del suo ambiente. L'idea è che la progettazione urbanistica debba essere pensata perché i bambini abbiano la possibilità di usare la città, dato che "nessuna città è governabile se non alleva dei cittadini che la sentano propria" (Word, 2000, p.148).

Si dovettero aspettare diversi anni perché il clima della sperimentazione scolastica cambiasse abbastanza da tentare una "scuola senza pareti". Di questi esperi-

Scuola all'aperto: studenti e insegnante. Cincinnati, Ohio, 1900-1920

Fig. 4

Autore sconosciuto. Fonte: Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540 USA. <<https://www.loc.gov/item/98504870/>>



menti il più conosciuto è il *Parkway Educational Program* di Philadelphia, iniziato nel 1969, che utilizza la città come laboratorio di sperimentazione e apprendimento (Ward, 2000). Si è andata così ampliando e strutturando nel tempo una corrente di pensiero che ha costituito le basi per la stesura nel 1990, della “Carta delle Città Educative”, aggiornata a più riprese e sottoscritta da varie realtà sia a livello nazionale che internazionale, che raccoglie i principi di un’educazione che coinvolge tutta la città, in uno spirito di partecipazione attiva al processo formativo della collettività.

La questione si inserisce in un’ampia letteratura relativa alla pedagogia della didattica diffusa sul territorio che include, come nel caso de “La città bambina” (Paba, Pecoriello, 2006), esperienze di progettazione partecipata con i più piccoli

e che oggi possiamo sintetizzare in modo più esteso nel concetto di ‘educazione diffusa’ (Mottana, Campagnoli, 2020).

Si intende dunque interrogare la pianificazione al fine di favorire lo sviluppo di un’educazione che vada oltre l’edificio scolastico, oggi particolarmente inadeguato a fronteggiare la situazione dettata dalla pandemia. L’utilizzo del termine ‘diffuso’ sottolinea la capillarità dell’intervento attraverso il quale anche gli spazi definiti ‘interclusi’ (Rossi, Zetti, 2018) diventano luoghi di sperimentazione e occasioni di ‘educazione incidentale’ (Codello, 2018). Si insiste quindi sulla necessità di ripensare il rapporto tra pedagogia e urbanistica, scuola e territorio, bambino e spazi per l’educazione.

Tra le iniziative che si muovono in questa direzione si segnalano due progetti, entrambi in fase embrionale, dei quali però

ci sembra importante dare nota come possibili casi studio per un successivo approfondimento. Il primo, ‘Scuole aperte in rete’ attualmente in corso di realizzazione e che andremo a monitorare; il secondo ‘Le aule vaganti’, proposta al momento soltanto teorica, che scegliamo di menzionare sia per diversità di approccio che per ampliare il panorama di possibili future sperimentazioni.

Volendo entrare nel merito delle proposte facciamo riferimento a un interessante articolo redatto dall’Associazione ‘La città bambina’ durante il lockdown del maggio scorso “Le scuole aperte: proposta per la riapertura delle scuole nell’anno scolastico 2020-21 utilizzando aule diffuse sul territorio”, indirizzato alla Regione Toscana e sottoscritto da vari enti e associazioni locali. Il testo invita ad un incontro tra volontà politica e realtà extrascolastiche per estendere lo spazio dell’istruzione formale in strutture non deputate alla scuola. Spazi chiusi e aperti, inutilizzati in orario scolastico, sono oggi potenziali aule diffuse. Questa prima proposta ha potuto concretizzarsi nel progetto sopra citato ‘Scuole Aperte in rete’, finanziato dall’Autorità della Partecipazione della Regione Toscana e coordinato dallo spin-off accademico MHC Progetto Territorio. Si configura con l’idea di fornire supporto alle scuole nell’affrontare le difficoltà legate all’attuale situazione di emergenza sanitaria, attraverso il coinvolgimento di tutte le

componenti della comunità scolastica nella costruzione di relazioni e reti con il territorio e nell’attivazione di risorse per arricchire le esperienze educative. Il progetto è rivolto in particolare a una rete di istituti scolastici, comitati di genitori e associazioni nell’area tra Firenze e Pistoia e si articola in varie azioni. In primis la sperimentazione pedagogica, declinata attraverso percorsi di formazione e workshop, ma anche laboratori di co-progettazione scuola-territorio e giornate di studio sul campo. A questi si aggiungono azioni di *empowerment* e cura delle relazioni, attraverso l’apertura di una piazza digitale per il confronto e l’ascolto degli alunni, alla quale si affiancheranno occasioni di scambio con interlocutori del territorio per prevenire forme di marginalizzazione delle fasce deboli. Sono previste attività di supporto all’adeguamento degli spazi scolastici, che si concretizzeranno in esperienze di progettazione partecipata con i bambini degli spazi esterni e delle modalità di accesso alla scuola. Si propongono azioni di sistema a supporto della rete Scuole aperte, volte a facilitare la creazione di sinergie con il territorio e le istituzioni, per far emergere le risorse in termini di spazi e opportunità educative. Verrà infine condotta un’attività di monitoraggio ex ante e post progetto, con questionari sull’andamento della riapertura delle scuole della rete Scuole Aperte (Scuole Aperte in rete, 2020).



Il maestro Alberto Manzi a conduzione del programma televisivo “Non è mai troppo tardi”

Fig. 5

Fonte: <https://www.centroalbertomanzi.it/category/archivio-centro-manzi/>

Accanto a questo articolato programma che nasce da una prima riflessione sul recupero e riutilizzo di strutture esistenti, sembra utile citare, come anticipato, la proposta delle ‘Aule vaganti’, tratte da un’idea di un concorso internazionale del 2009, che contempla invece la progettazione e realizzazione di piccole architetture temporanee e mobili come descritto dal ‘Manifesto dell’educazione diffusa’ (Mottana, Campagnoli, 2020): “Si distribuiscono secondo necessità accanto ai vari luoghi urbani significativi e ne diventano il moderno corollario architettonico ipertecnologico ed ecocompatibile da utilizzare in vari modi [...]. Oggetti che si nascondono e ricompaiono accanto a un museo, al municipio, al campo sportivo come all’orto botanico o al teatro” (Mottana, Campagnoli, 2020, pp.47-48).

La proposta rappresenta una possibile applicazione pratica in grado di svincola-

re le aule dagli edifici scolastici e portare la scuola in città all’interno di uno spazio semi-formale. Questa soluzione sembra essere particolarmente funzionale in un momento in cui, a causa della pandemia, molte scuole si sono dovute confrontare con la mancanza di spazio, spesso sacrificando ambienti destinati alla sperimentazione e alla socialità come laboratori, mense e palestre; l’insufficienza di spazi all’interno può essere compensata con spazi fuori, semi strutturati o all’aperto.

Le aule vaganti, luoghi-presidio mobili e temporanei che si collegano di volta in volta a manufatti o punti significativi assumono la funzione di stanze del riunirsi, dell’osservare, del riflettere sulle esperienze fatte nei pressi (Mottana, Campagnoli, 2017). La gestione, ubicazione e fruizione di questi ambienti fuori dalla scuola è tema importante che deve essere negoziato con enti pubblici e privati per

l’individuazione di luoghi di apprendimento auspicabilmente connessi da percorsi dedicati di viabilità leggera, che oltre a garantire spostamenti in sicurezza e promuovere l’autonomia dei ragazzi, costituiscono un importante elemento a supporto del concetto di ‘messa in rete’. Sul tema dell’autonomia di movimento segnaliamo le esperienze di “A scuola ci andiamo da soli” avviate per la prima volta negli anni ’90 dal Comune di Fano all’interno del progetto “La città dei bambini”, ideato nel 1991 da Francesco Tonucci, oggi diffuso e sviluppato a livello nazionale e internazionale, con lo scopo di creare una città in cui i più piccoli siano il punto di riferimento.

“Ciascuno dovrebbe comunque scegliere il punto di vista da privilegiare, la parte con cui prioritariamente stare, con i bambini o con gli adulti, ricordando che se stiamo con gli adulti stiamo certamente contro i bambini, ma se stiamo con i bambini non stiamo contro gli adulti” (Tonucci, Renzi, Prisco, 2014, p.108). La restituzione ai bambini del diritto di muoversi liberamente nella città implica una revisione delle politiche della mobilità così da permettere loro lo svolgimento spontaneo delle attività indispensabili di gioco, esplorazione e avventura, ripensando quindi l’intera città come ambiente educativo (Tonucci, 2015).

Il territorio come risposta: spazio e diritto in una prospettiva sistemica

Lo spazio, in particolare quello pubblico, è qualcosa di molto potente che influenza le relazioni; naturalmente la pianificazione gioca un ruolo cruciale in questo perché può favorire o meno la coesione sociale. Allora è importante imparare a progettare lo spazio perché offra possibilità di esperienza e di apprendimento lasciando libertà all’azione personale. “L’ambiente che ci circonda ci offre continue possibilità di esperienza, oppure ce le riduce. Il significato umano fondamentale dell’architettura proviene da ciò [...]. L’azione personale può spalancare nuove possibilità di arricchire l’esperienza o può precluderle [...]. Se siamo privati dell’esperienza siamo defraudati dei nostri atti; e se i nostri atti ci sono, per così dire, sottratti come giocattoli dalle mani dei bambini, siamo privati della nostra umanità” (Laig, 1990, p.23).

Perché la scuola sia portatrice di esperienza significativa sul territorio è necessario immaginare strategie di governo che, a partire dalla scuola dell’infanzia e nel rispetto delle norme anti-Covid, prevedano una progressiva transizione dall’uso degli spazi interni a quelli esterni, per una riappropriazione della città attraverso l’esplorazione. L’intera comunità scolastica, soggetto di riferimento per l’attivazione

La coltivazione del King's Wall Garden, sulla destra Norah Geddes, 1904-1910

Fig. 6

Coll. 1167/B/27/10/9. Foto P. Geddes.

Fonte: https://twitter.com/CRC_EdUni/status/131093266554612230

di reti di collaborazione tra i diversi attori sociali, dovrebbe essere chiamata a partecipare attivamente all'elaborazione di linee guida d'intervento per la costruzione di percorsi esperienziali basati sulla sostenibilità territoriale. "È il momento di aprire ancora di più i luoghi dell'educazione alla città, farne spazio poroso di comunità e non recinto di specializzazioni. Serve un modello di 'città educativa' che si fondi sulla potente armatura culturale delle sue scuole e università, che le connetta tutte, che le faccia lavorare in sinergia, perché solo con una nuova alleanza tra relazioni umane e spazi urbani potremo promuovere il bene comune, per educare il mondo attraverso la conoscenza" (Carta, 2020, p.11).

Ci troviamo di fronte a una questione aperta, da una parte si promuove la partecipazione alla vita sociale nella città come contesto di apprendimento a tutto tondo, dall'altra ci scontriamo con la parte più pragmatica che, in un contesto altamente normato come quello delle istituzioni scolastiche, definisce i confini della sua realizzazione; su questo è importante cercare delle risposte guidate dall'intenzione di salvaguardare il diritto di crescere e di formarsi nella città. Riprendendo le parole di Lefebvre secondo cui "il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individuazione nella socializzazione, all'habitat e all'abitare" (Lefebvre, 2014, p.129) ci chiedia-

mo come la scuola possa farsi portatrice di questo diritto e come la pianificazione possa intervenire a livello strategico perché questo si realizzi.

È necessaria una vera e propria alleanza tra istruzione e territorio che punti alla centralità dei patti educativi di comunità per la messa a disposizione di spazi per le attività didattiche, capace di sostenere le autonomie scolastiche, arricchendo l'offerta educativa e insistendo sull'importanza di un progetto pedagogico legato alle specificità e alle opportunità del luogo. Infatti se il territorio rappresenta una risorsa strategica per la scuola, la scuola non può che giocare un ruolo fondamentale per ogni prospettiva di rilancio territoriale, sia per contrastare le diffuse forme di disuguaglianza legate a fratture territoriali e sociali, sia per immaginare un nuovo progetto locale (Magnaghi, 2010) e promuovere uno sviluppo sostenibile (Cerosimo e Donzelli, 2020; De Rossi, 2018).

Conclusioni

A partire da una breve riflessione sulle cause e gli effetti della pandemia, abbiamo cercato di tracciare un rapido excursus storico che ci porta a pensare che il tema della salute pubblica possa essere, oggi come in passato, occasione per ripensare la relazione tra scuola e città. I tempi probabilmente non sono abbastanza maturi per riuscire a dare risposte strutturate alla questione sollevata ma crediamo che que-



sto rapporto possa essere declinato ancora in molte forme. Ci interroghiamo dunque su quali siano i confini di un approccio interdisciplinare capace di coniugare i saperi della pedagogia con quelli della pianificazione, soffermandoci sul concetto di limite tra educazione tradizionale e ambienti di apprendimento innovativi per la realizzazione di nuove proposte di formazione. Il sociologo Richard Sennett richiama in vari testi e conferenze l'idea del biologo Stephen Jay Gould, che fornisce un'interessante definizione nell'ambito delle ecologie naturali, introducendo la differenza 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; per esempio, dove la

sponda del lago incontra la terraferma si crea una zona attiva di scambio per gli organismi, che trovano e si nutrono di altri organismi (Sennett, 2011).

L'urbanistica dunque, che da tempo si occupa dello studio dei bordi tra scuola e città, dovrebbe concentrarsi sul ripensare i luoghi fisici di questa interazione, così che i percorsi, le piazze, i giardini che animano il disegno urbano, siano luoghi sempre più aperti. Ecco allora che, i percorsi casa-scuola divengono esperienze sicure di autonomia di movimento, le aree di accesso agli istituti si trasformano in piazze, i giardini pubblici in spazi dell'educazione all'esterno. Dalla scuola si può quindi uscire, investendo sulla dimensione relazionale data da connessioni e flussi, aprendosi alla città, una città sempre più 'aperta' (Sennett, 2018) che si fa carico in modo corale dell'educazione della città-

dinanza. Se in passato abbiamo assistito allo schierarsi in difesa degli spazi chiusi e protetti in nome della sicurezza, oggi ci accorgiamo che è proprio il tema della sicurezza a spingerci a una radicale inversione di tendenza; in questo senso la pandemia costituisce l'occasione e il motore di ripensamento dei nuovi bordi.

In particolare ci sembra necessario tornare a parlare di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, come cittadini competenti (Juul, 2019; Sennett, 2018), perché la loro partecipazione assuma un ruolo sempre più attivo all'interno dello spazio urbano, attuando scelte progettuali strategiche, capaci di estendere alla comunità la missione educativa e consentire quelle interazioni che costituiscono l'essenza del fare scuola così come del fare città.

Ringraziamenti

Questo articolo è il frutto dell'interazione con studiosi e professionisti che hanno particolarmente a cuore il tema trattato. Ci sembra pertanto doveroso ringraziare lo spin-off accademico MHC Progetto Territorio e l'Associazione "La città bambina" per la condivisione di percorsi ed idee. Un sentito ringraziamento al prof. Iacopo Zetti, disponibile a un dialogo costante, la cui supervisione ha permesso di migliorare il testo sia nella forma che nel contenuto.

Bibliografia

AICE (Associazione Internazionale delle Città Educative) 2020, Carta delle città educative (prima redazione 2009) <www.edcities.org> (12/20)

Associazione La città bambina, maggio 2020, *Le scuole aperte: proposta per la riapertura delle scuole nell'anno scolastico 2020-21 utilizzando aule diffuse sul territorio*, non pubblicato.

Carta M. 2020, *Come far tesoro dell'esperienza lockdown per un patto tra università, scuole e città*, «La Repubblica - Palermo», 19.08.

Cerosimo D., Donzelli C. (a cura di), 2020, *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma.

CNVSU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario) 2010, *Analisi della situazione delle Università Telematiche*. <http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11682>.

Codello F. (a cura di), 2018, *Colin Ward. L'educazione incidentale*, Eleuthera, Milano.

D'Ascenzo M. 2015, *Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto del primo Novecento in Italia*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED*, Edizioni ETS, Pisa.

D'Ascenzo M. 2018, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa.

De Carlo G. 1972, *Ordine-istituzione educazione-disordine*, in «Casabella», n. 368-369.

Dewey J. 1899, *The school and society*, trad. it. 2018, *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Goodman P. 1942, *The Grand Piano or, The Almanac of Alienation*, The Colt Press, USA.

Gutman M., De Coninck Smith N., 2008, *Designing modern childhoods. History, space and the material culture of children*, Rutgers University Press.

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

Kihlgren G. 2011, "La migliore scuola è all'ombra di un albero (J.Rousseu)". *Le scuole all'aria aperta. Rinnovamen-*

to sanitario, pedagogico e architettonico agli inizi del XX secolo. Tesi di laurea magistrale, Facoltà di Architettura e Società, Politecnico di Milano, non pubblicato.

La Cecla F. 2015, *Contro l'urbanistica. La cultura delle città*, Einaudi, Milano.

Laing R. D. 1990, *La politica dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano.

Lefebvre H. 2014, trad.it, *Il diritto alla città*. (1968, *Le Droit à la ville*, I, Éditions Anthropos, Paris), Ombre corte edizioni, Verona.

Maggi A. (a cura di), 2010, *Ansia d'immagini*. Italo Zan- nier fotografo 1952-1976, Fondazione Alinari, Firenze

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

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

Margara A. 2010, *Dedicato alla scuola*, in «Quaderni della nuova città», n.1, Fondazione Michelucci. Checchi P., Marcetti C., Meringolo P. (a cura di), *La scuola e la città*, Polistampa, Firenze.

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

Mottana P., Campagnoli G. 2020, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.

Paba G. 2013, *Dall'Outlook Tower alla Casa della Città*, «La Nuova Città», n. 1, pp. 4-7.

<<http://www.michelucci.it/pagine/editoria/LNC-s9/LNC-9s01-2013p.pdf>> (11/20).

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

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

Rossi M., Zetti I. 2018, *In mezzo alle cose. Città e spazi interclusi*, Didapress, Firenze.

Scuole aperte in rete, 2020, <[\[pa.toscana.it/web/scuole-aperte-in-rete/sco-pri-di-pi%C3%B9?inheritRedirect=true\]\(https://pa.toscana.it/web/scuole-aperte-in-rete/sco-pri-di-pi%C3%B9?inheritRedirect=true\)> \(11/20\)](https://parteci-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Sennett R. 2011, *Boundaries and borders*, in Burdett R., Sudjic D. *Living in the Endless City*, Phaidon Press, London.

Sennett R. 2018, *Costruire e abitare*, Feltrinelli, Milano. Thibault M. (a cura di), 2016, *Gamification Urbana*, Aracne, Roma.

Tonucci F., Renzi D., Prisco A. 2014, *L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città*, «Studium Educationis», n. 3, p. 105-119.

Tonucci F. 2015, *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, ZeroSeiUp, Bergamo (2006, prima edizione, Laterza, Bari).

Waheed B., Khan F., Veitch B. 2009, *Linkage-Based Frameworks for Sustainability Assessment: Making a Case for Driving Force-Pressure-State-Exposure-Effect-Action (DPSEEA) Frameworks*, «Sustainability» n. 1, p. 441-463. <<https://www.researchgate.net/publication/26843410>> (11/20).

Ward C. 2000, *Il bambino e la città*, L'ancora de mediterraneo, Napoli.