

Da spazio a luogo: l'educazione come politica urbana

Gina Chianese

Abstract – The article addresses the issue of building a widespread and sustainable educational ecosystem starting from the so-called 'school squares', i.e. the spaces in front of schools capable - through a clear educational intentionality - of connecting school, social community, territory and territorial agencies, also supporting the co-generation of community educational pacts. In this perspective, the city and its spaces become 'widespread educational classrooms' capable of promoting social cohesion, exchange between generations and educational innovation through a continuum between urban, architectural and pedagogical design, between formal education and the territory as an informal educational space. To constitute a widespread educational system means, in short, to generate sustainable learning environments in continuity between school and urban context in an osmotic and connective way.

Riassunto – L'articolo affronta il tema della costruzione di un ecosistema educativo diffuso e sostenibile a partire dalle cosiddette “piazze scolastiche”, ovvero degli spazi antistanti le scuole capaci - attraverso una chiara intenzionalità educativa - di connettere scuola, comunità sociale, territorio e agenzie territoriali, favorendo altresì la co-generazione di patti educativi comunitari. In tale prospettiva, la città e i suoi spazi diventano “aule didattiche diffuse” capaci di promuovere coesione sociale, scambio tra generazioni e innovazione didattica attraverso un continuum tra progettazione urbana, architettonica e pedagogica, tra educazione formale e territorio come spazio educativo informale. Costituire un sistema educativo diffuso significa, in sintesi, generare ambienti di apprendimento sostenibili in continuità tra scuola e contesto urbano in una logica osmotica e connettiva.

Keywords – widespread education system, intergenerational learning, social cohesion, school squares

Parole chiave – sistema educativo diffuso, apprendimento intergenerazionale, coesione sociale, piazze scolastiche

Gina Chianese è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Trieste, dove insegna *Pedagogia generale e storia della pedagogia, Metodi e tecniche della gestione di gruppo e coordinamento pedagogico e Pedagogia generale*. I suoi principali interessi di ricerca l'educazione degli adulti in particolare rispetto alle prefigurazioni professionali in un'ottica di life design, il benessere nei contesti di lavoro e l'apprendimento intergenerazionale, la strutturazione di contesti e luoghi educativi. Tra le sue pubblicazioni: *Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento* (in “LLL”, 38, 2021); *La costruzione dell'identità professionale* (in M. Cornacchia, S. Tramma, a cura di, *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019); *Generation in Interaction: a model for an intergenerational learning centre* (in “Pedagogia Oggi”, 2, 2019); *NEAAL 2030: per un impegno permanente nell'Educazione degli adulti. Formatori e learner tra accessibilità, responsabilità e resilienza* (in coll. con E. Marescotti, in “LLL”, 18, 41, 2022); *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età* (in coll. con M. Cornacchia, Lecce, Pensa Multimedia, 2022).

1. Dal banco alla scuola aperta dentro e fuori

Per molto tempo, e in alcuni casi lo è ancora, l'idea di spazio dell'apprendimento si è ridotta e sovrapposta a quella del banco scolastico. Senza volerne ripercorrere la storia, bisogna ricordare che è proprio con esso che nasce la scuola pubblica venendo indicato, infatti, fra gli elementi fondamentali che ogni scuola avrebbe dovuto avere già nel Decreto Regio del 1860.

Tuttavia il banco scolastico – in una visione adultocentrica e standardizzata – ha sempre più rimandato ad un'idea di isola “autosufficiente” per consentire la lettura e la scrittura volta ed evocando al contempo un'idea di disciplina e di ordine improntata su un modello trasmissivo dell'apprendimento.

In questo processo il banco ha assunto sempre più l'immagine di luogo coercitivo, poco stimolante l'apprendimento, ma adatto ad ascoltare. Anche Dewey in “Scuola e società” del 1976 riporta la sua diretta esperienza nella ricerca di arredi funzionali alla sua proposta di pedagogia attiva e della difficoltà a reperire

banchi e seggiole che fossero più adatti da tutti i punti di vista – artistico, igienico ed educativo – ai bisogni dei fanciulli. Incontrammo molte difficoltà a trovare ciò di cui avevamo bisogno, sino a che un negoziante più intelligente degli altri uscì in questa osservazione: “temo che non troviate quel che desiderate. Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi sono fatti tutti per ascoltare”¹.

A contribuire alla “liberazione dal banco” ha dato certamente un importante contributo Maria Montessori iniziando a volgere l'attenzione anche all'ambiente e all'arredo scolastico nel processo di apprendimento. Come ebbe modo lei stessa di scrivere,

la principale modifica dell'arredamento scolastico è l'abolizione dei banchi: ho fatto costruire dei tavolini a gambe solidamente impiantate e larghe [...] leggerissimi così che due piccoli bambini di quattro anni potessero facilmente trasportarli – tavoli rettangolari ai quali, dal lato più lungo, possono sedersi comodamente due bambini e, un po' stretti, anche tre. Inoltre ho fatto fabbricare delle seggioline [...] di legno, leggere, e possibilmente costruite con eleganza [...]. Oltre a ciò ordinai poltroncine di legno a larghi braccioli e poltroncine di vimini².

La riflessione sul ruolo chiave giocato dall'ambiente e dalla sua strutturazione ha generato un vero e proprio filone dell'architettura educativa³ le cui radici, senza pretesa di esaustività, possiamo rintracciarle nella già citata Montessori che con la Casa dei bambini, con quella “umile stanza” è stata capace di perseguire uno sviluppo olistico fisico, cognitivo, antropologico e sociale di bambini e bambine.

¹ J. Dewey (1899), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

² M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, Roma, Maglione Strini, 1935, pp. 39-40.

³ G. Ponti, *La scuola intelligente. Dall'edilizia scolastica all'architettura educativa e sostenibile*, Palermo, Grafill Editoria Tecnica, 2014; S. Borri (a cura di), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Firenze, Indire, 2016; G. Moscato, L. Tosi (a cura di), *Architetture Educative*, Firenze, Altralinea Edizioni, 2022.

All'interno della sua pedagogia relazionale anche Loris Malaguzzi ha enfatizzato il ruolo chiave giocato dalla strutturazione dello spazio quale "terzo educatore"⁴ capace di sostenere e sviluppare aspetti relazionali e comunicativi. Dalla sua visione è derivata una nuova e consapevole attenzione alla progettazione e alla strutturazione degli spazi, alla scelta dei materiali e dei colori, etc., tutti elementi che concorrono a generare un servizio educativo di qualità.

Banchi e sedie hanno cominciato ad assumere quindi nel tempo una maggiore autonomia, mobilità e componibilità tali da rendere l'aula stessa dinamica e flessibile a diversi usi e scopi. L'aula si fa, dunque, "aperta" così come indicato nelle "Linee guida per l'edilizia scolastica" del MIUR del 2013 in cui vengono definiti diversi spazi: di gruppo, laboratoriale, individuale, informale e del relax⁵.

Lo spazio da strutturare e con cui dialogare per l'apprendimento non è solo quello interno alla struttura scolastica, ma anche quello esterno del territorio. In tal senso è da ricordare l'esperienza di Giuseppina Pizzigoni per la quale la nuova idea di scuola è rappresentata da un ambiente semplice nelle sue linee architettoniche che trasmetta un'idea di apprendimento sereno, oltre che sappia educare al senso estetico. Tuttavia, come scrive la pedagogista,

[...] l'ambiente, per me, non è tutto qui. La scuola nuova che deve dare sperimentalmente le nozioni geografiche e le conoscenze di vita sociale, riterrà suo ambiente le officine del fabbro, del magnano [...], del falegname, del vetraio, del fornaciaio [...]. L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è [...] il mondo⁶.

In questo aprirsi al mondo o, meglio, essere mondo della scuola è certamente da sottolineare il contributo offerto dalla teorizzazione di Sistema Formativo Integrato che vede la scuola in una integrazione virtuosa con le diverse agenzie intenzionalmente formative quali famiglia, enti locali, privato sociale, parrocchie e mondo del lavoro⁷. Avanza l'idea di una città-progetto in cui il contesto urbano si fa "grande aula didattica", "laboratorio educativo sul versante scolastico come su quello extrascolastico" in una scuola che si caratterizza come "aperta dentro e fuori"⁸.

Queste diverse teorizzazioni ed esperienze hanno contribuito a delineare un nuovo orizzonte per l'apprendimento che si estende oltre le pareti scolastiche fino al contesto urbano sempre più inteso come aula diffusa.

Parallelamente all'architettura educativa che ha generato – e sta continuando anche grazie ai fondi PNRR per l'edilizia scolastica – strutture, tecnologie e spazi flessibili, plurifunzionali, sostenibili, in grado di sostenere forme di apprendimento attivo e creativo si affaccia, dunque,

⁴ L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2010.

⁵ Cfr. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf, consultato in data 25/10/2023

⁶ G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola Editrice, 1956.

⁷ F. Frabboni, *Educare in città*, Roma, Editori Riuniti, 2006.

⁸ F. Frabboni, *La scuola che verrà*, Trento, Erickson, 2007.

all'orizzonte l'urbanistica educativa quale disciplina emergente che si pone al crocevia tra pianificazione urbana con quella educativa e pedagogica⁹.

2. La città come macro scuola, la scuola come micro città intergenerazionale

L'esigenza di connettere l'apprendimento dentro e fuori la scuola è una tematica che emerge fortemente anche nelle attuali Linee guida "Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola" del 2022¹⁰ in cui, oltre a ribadire il concetto di scuola aperta già indicato nel 2013, si ritrova quello di "scuola fra dentro e fuori". Ad avvio del paragrafo dedicato si legge:

Fare scuola all'aperto, all'esterno, uscendo non solo dalle aule ma da tutti gli ambienti coperti, è una strada ancora troppo poco esplorata dalla scuola italiana. L'ambiente esterno è il luogo di elezione per fare esperienza non solo legata al contesto naturale [...] ma anche come prolungamento degli ambienti interni [...]. Condizione necessaria perché questi spazi diventino veri e propri ambienti di apprendimento è che siano progettati all'interno del piano della scuola [...].

Una proposta che non si limiti esclusivamente ad esperienze di outdoor legate agli aspetti naturali ma che sappia considerare il contesto urbano quale espansione dell'aula, pertanto ambiente di apprendimento diffuso. Ciò richiede come premessa una progettazione comune, ibridando linguaggi e saperi. Non si intende, dunque, appaltare il discorso ad architetti e urbanisti rispetto al design degli ambienti e della struttura scolastica. Ci si riferisce, piuttosto, alla necessità che gli spazi riflettano un *mindset* educativo, che sappia comunicare e, dunque, far trasparire "l'invisibile pedagogia", i principi e i valori incarnati nelle forme, nei colori, nella struttura, etc.

Si tratta, in sintesi, di un mutuo processo di riconoscimento di spazi sociali per la scuola e spazi educativi per la città. A tal proposito è possibile citare l'olandese Herman Hertzberger che nei suoi lavori di architettura ha portato il sistema urbano all'interno della scuola, sollecitando allo stesso tempo il potenziale educativo dello spazio urbano. Contrariamente ad un approccio deterministico-funzionale degli spazi, Hertzberger ha informato il suo lavoro di un principio fondamentale; ossia la possibilità di consentire agli utenti di appropriarsi degli spazi, modificando il loro ruolo da "utenti" ad "abitanti" offrendo la libertà di decidere come utilizzare ogni parte dell'edificio.

La rottura dei confini spaziali all'interno dell'edificio rende la scuola una "micro-città", mentre all'esterno lo stesso processo rende la città una "macro-scuola" sostenibile in grado di promuovere adeguatamente ed efficacemente l'apprendimento in città, prendendo in considerazione tre dimensioni chiave: apprendere nella/dalla/la città¹¹.

⁹ Cfr. L. Saija, *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica*, Acireale, Bonanno, 2012.

¹⁰ In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Linee+guida.pdf/>, consultato in data 25/10/2023.

¹¹ Cfr. J.B Trilla, *La Educación y La Ciudad. Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*, Barcelona, Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona y la Editorial Anthropos, 1993.

In questa visione gli spazi urbani, oltre che quelli propriamente scolastici, diventano autentici paesaggi di apprendimento diffuso che supportano molteplici esperienze, spazi, reti di relazioni, pratiche e tecnologie; mentre la loro progettazione si caratterizza quale autentico dispositivo educativo¹².

Questa visione va a contrastare la logica dei *nonluoghi* ossia degli spazi dell'anonimato, della provvisorietà, del passaggio e dell'individualismo dove non si investe su relazioni sociali, sull'appartenenza collettiva¹³ o sul preservare e coltivare la storia e la memoria degli spazi stessi. In qualche frangente la scuola ha rischiato di trasformarsi essa stessa in *nonluogo* facendo mancare quei caratteri identitari, di appartenenza e di riconoscimento dei soggetti che la abitano.

Tale logica è stata, per certi versi, supportata anche da processi di *sprawling* (espansione) della città che hanno comportato una cementificazione incontrollata soprattutto delle aree periferiche divenute ramificazioni prive di specifica identità rispetto al centro. Tali aree si caratterizzano per mezzi e servizi insufficienti, strutture carenti e forte disconnessione dal centro con importanti impatti in termini di emarginazione, povertà educativa e segregazione sociale¹⁴.

Di qui nuovamente l'importanza di una (ri)-qualificazione degli spazi architettonici interni alla scuola ma anche urbani secondo il principio di una "estetica relazionale"¹⁵ capace – attraverso le forme, la struttura, il posizionamento – di sostenere diverse tipologie di apprendimento favorendo lo scambio e la socializzazione. Ciò può consentire anche di ri-generare lo spazio scolastico come spazio sociale vitale che, con l'offerta di una molteplicità di luoghi e tipologie spaziali anche in contesto urbano, sia capace di contrastare "l'attrattiva dello schermo" e la sempre più diffusa nomofobia (da no-mobile phobia) o sindrome da disconnessione con le relative conseguenze in termini di ansia – arrivando fino all'angoscia – di essere sconnessi dallo smartphone¹⁶.

Tuttavia in tali processi c'è da prestare attenzione anche al possibile "rovescio della medaglia": in diverse città e quartieri hanno preso avvio fenomeni di *gentrificazione*¹⁷ che hanno trasformato quartieri popolari in zone di pregio – soprattutto a favore di un uso "turistico" – comportando per un verso la riqualificazione di tali aree ma causando dall'altro "l'espulsione" dei residenti autoctoni non più capaci di permettersi il costo degli affitti. Tali trasformazioni incidono profondamente sull'identità della città, sugli immaginari e sui valori ad essa legati e, quindi,

¹² Cfr. E. Marchigiani, *The City as a Learning Context. Lessons of Citizenship Through the Design of Public Spaces*, in C. Casonato, B. Bonfantini (Eds), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. Digital Innovations in Architecture, Engineering and Construction*, Switzerland, Springer, 2022, pp. 39-57.

¹³ Cfr. M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2009.

¹⁴ Cfr. R. Ingolsoll, *Sprawltown. Looking for the City on its Edges*, New York, Princeton Architectural Press, 2006.

¹⁵ Cfr. N. Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les presses du réel, 1998.

¹⁶ Cfr. A.M. Rodríguez-García, A.J. Moreno-Guerrero, J. López Belmonte, *Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone-A Systematic Literature Review*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 2020, 17(2), p. 580.

¹⁷ Cfr. L. Lees, T. Slater, E. Wyly, *Gentrification*, London, Routledge, 2008.

anche sulle possibili progettazioni educative fra scuola e città.

Ritornando al testo ministeriale citato in apertura di paragrafo, proprio rispetto al sostegno della socializzazione in contesto reale, si sottolinea l'importanza di facilitare relazioni intense tra diverse generazioni attraverso una "mescolanza di età, saperi, competenze, proposte"¹⁸.

Questo aspetto richiama fortemente una componente intergenerazionale che dovrebbe, quindi, permeare la scuola dentro e fuori coinvolgendo il contesto sociale e urbano. In tale scenario il termine intergenerazionale assume, dunque, una connotazione politica e di pianificazione multidisciplinare avente ad obiettivo l'inclusione e la coesione sociale, la salute e il benessere oltre che la comprensione tra le generazioni¹⁹.

L'impegno è dunque quello di operare per rimuovere le barriere fisiche e sociali, favorendo la partecipazione di soggetti di generazioni diverse ad attività reciprocamente vantaggiose, con un'attenzione particolare alla costruzione di relazioni basate sull'apprendimento e sulla condivisione²⁰ contrastando, così, ogni forma di segregazione generazionale che alimenta misconoscenze e segregazione generazionale.

Alla base di questo discorso non possono non esserci, quindi, degli autentici patti di comunità che, attraverso un approccio partecipativo in senso orizzontale ma anche solidale della società, consentano di creare delle alleanze territoriali fra scuole, enti del terzo settore, famiglie, enti locali e comunità più ampia attraverso il mutuo riconoscimento di tutti i soggetti coinvolti per promuovere una cultura civica e di comunità inclusiva, volta alla cura e al rispetto reciproco, oltre che alla valorizzazione delle potenzialità presenti in tutte le età. Sulla base di tali patti di comunità va a rafforzarsi l'idea di alleanza educativa – oltre che sociale e civile – fra scuola, territorio e comunità volta altresì a contrastare forme di povertà educativa e a promuovere scambi di saperi e linguaggi fra le generazioni²¹.

In questa visione l'aula si trasforma da spazio rigido e prestabilito a fulcro dal quale si dipanano nuove piste e traiettorie che si ampliano fino a raggiungere spazi limitrofi esterni aprendosi all'intera comunità. Ciò risulta coerente con quanto già espresso dal framework europeo "7+3"

¹⁸ In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Linee+guida.pdf>, pp. 9-11, consultato in data 25/10/2023.

¹⁹ Cfr. R. Pain, *Intergenerational relations and practice in the development of sustainable communities*, Durham, Intergenerational centre for regional regeneration & development studies, 2005.

²⁰ Cfr. T. Buffel, P. McGarry, C. Phillipson, D. De Donder, S. Dury, N. De Witte, A.S. Smetcoran Verté, *Developing age-friendly cities: Case studies from Brussels and Manchester and implications for policy and practice*, in "Journal of Aging and Social Policy", 26(1-2), 2014, pp. 52-72; D.F. Cushing, W. van Vliet, *Intergenerational Communities as Healthy Places for Meaningful Engagement and Interaction*, in S. Punch, R. Vanderbeck, T. Skelton (Eds), *Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations*, Singapore, Springer, 2018, pp. 1-27; M. Kaplan, M. Sánchez, L.L. Thang, J. Hoffman (Eds), *Intergenerational Contact Zones: Place-Based*, London, Routledge, 2020.

²¹ L'importanza dei Patti Educativi di Comunità è stata ribadita anche dal Ministero dell'Istruzione che li ha previsti nel Piano Scuola del 2020/2021 quale strumento per costruire e rafforzare la comunità educante. Cfr. Miur, Piano scuola 2020-2021, Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione, Roma, 2020, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182-/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>, consultato in data 25/10/2023.

degli ambienti di apprendimento innovativi²² basato su sette principi e tre dimensioni inerenti all'innovazione del nucleo pedagogico dell'ambiente di apprendimento; al diventare organizzazioni formative; all'aprirsi ai partenariati lavorando con le famiglie e le comunità, le altre scuole, le istituzioni culturali, i media, le imprese e gli ambienti di apprendimento.

Emerge chiaramente che il focus, come riportato in premessa dal documento, è sugli ambienti di apprendimento quale ecosistema olistico e non sulle istituzioni in cui questo avviene. Di conseguenza termini quali scuola e aula vengono sostituiti da "ambienti di apprendimento" sottolineando come gran parte dell'apprendimento avvenga al di fuori di esse. Di qui il sostegno ad attività e metodologie attive ed esperienziali, attività in contesto ed in connessione con la comunità esterna e il contesto urbano per dar vita a dei veri e propri ecosistemi diffusi di apprendimento.

3. Ecosistemi educativi diffusi a partire dalle piazze scolastiche

Al fine di rendere concreta questa opera di "s-confinamento" fra scuola e città è possibile partire dalle cosiddette piazze scolastiche intendendo con tale termine lo spazio pubblico antistante la scuola che esula da un'accezione eminentemente toponomastica (potrebbe quindi essere costituito da una strada, un angolo, un cortile, etc.).

Le piazze scolastiche sebbene costituiscano uno spazio cruciale di incontro di differenti generazioni, oltre che di contatto fra scuola e tessuto urbano, vengono invece spesso vissute come contesto di passaggio o di incontro casuale, privo di intenzionalità. Uno spazio talvolta abbandonato ad una logica di "colpevole normalità" che rimanda a occasioni di incontro, spazio o semplice transito residuale per i pedoni (dai bambini agli adulti), a problemi di viabilità e soste selvagge delle auto.

Da qui l'urgenza di sensibilizzare e coinvolgere attivamente gli enti pubblici e le comunità scolastiche rispetto alle condizioni materiali e di esercizio delle piazze scolastiche e sugli effetti che esse generano sulle persone in termini di percezione in merito ad aspetti quali l'accessibilità, la mobilità, la sicurezza, la socialità e la bellezza.

²² Secondo l'OECD per sviluppare le competenze utile nel XXI secolo gli ambienti di apprendimento devono caratterizzarsi per: 1. essere *student oriented*, attivando l'effettivo coinvolgimento e sviluppando consapevolezza e capacità di auto regolazione; 2. basarsi sulla natura sociale dell'apprendimento, promuovendo quindi lavori di gruppo e cooperativi; 3. avere docenti quali professionisti dell'apprendimento capaci di sintonizzarsi con le motivazioni degli allievi e di avere consapevolezza del ruolo svolto dalle emozioni nei processi di apprendimento; 4. essere sensibili alle differenze individuali; 5. offrire programmazioni stimolanti; 6. operare su aspettative chiare e su un costante feedback formativo; 7. favorire l'integrazione con la comunità e il mondo. Cfr. OECD, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing, 2017.

Le piazze scolastiche costituiscono, altresì, il punto di confine dove “la scuola cede il testimone alla città”²³; configurandosi, dunque, come un punto di incontro e di commistione fra progetto educativo della scuola e quello della città, fra l’idea di persona e quella di cittadinanza.

Ne consegue l’importanza di una co-progettazione educativa autentica fra scuola e città al fine di promuovere un ecosistema educativo diffuso e sostenibile che consenta, inoltre, allo spazio della piazza scolastica di farsi luogo.

La differenza fra questi due termini è dirimente: se, infatti, con spazio si indicano le componenti fisiche e ambientali di un posto, con luogo, invece, ci si riferisce alla componente psicologico-emotiva e culturale. Uno spazio diviene luogo nel momento in cui si caratterizza dal punto di vista psico-emotivo e per il senso di appartenenza che sperimentano i soggetti che lo abitano. In sintesi, uno spazio si fa luogo quando assume un contenuto socialmente significativo grazie alle interazioni sociali, all’esperienza e all’espressione culturale che gli viene attribuito dalle persone che lo vivono²⁴.

È possibile ulteriormente approfondire il rapporto fra persona e luogo attraverso tre concetti chiave presenti in letteratura che analizzano e descrivono: il senso del luogo, l’identità di luogo e l’attaccamento al luogo.

Con senso del luogo²⁵ si intende il significato soggettivo attribuito dai soggetti ai luoghi in base alle esperienze che in essi sperimentano, ai rapporti che lì si sono instaurati con altre persone, ai personali valori sociali e culturali. Con identità di luogo²⁶ si fa riferimento al fatto che le persone si identificano e definiscono sé stesse in base al senso di appartenenza che nutrono per un determinato luogo. Infine con attaccamento al luogo²⁷ si indicano gli aspetti affettivi, emotivi e sentimentali che si sviluppano nell’interazione tra il soggetto e l’ambiente fisico.

Volendo portare un esempio concreto di tali differenze si possono assumere i termini tedeschi Haus e Heimat che, pur riferendosi al concetto di casa, differiscono sul piano semantico: il primo fa riferimento all’abitazione intesa come spazio fisico ed abitativo; il secondo, invece, esprime un intimo senso di appartenenza verso il proprio luogo d’origine evocativo di immagini e ricordi di sicurezza, di emozioni piacevoli oltre che al senso di identificazione.

Per rendere gli spazi dei luoghi e questi ultimi parte di un ecosistema educativo diffuso risulta importante definire delle vere e proprie cartografie cognitivo-emotive²⁸ che consentano di mappare i contesti andando oltre la loro semplice descrizione e approfondendo gli aspetti esperienziali, della storia e della memoria, riscoprendo ed intrecciando insieme le anime della città: quella dell’*urbs* con i suoi spazi fisici ed architettonici con quella della *civitas* intrisa di vissuti,

²³ P. Pileri, C. Renzoni, P. Savoldi, *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Mantova, Corraini, 2022, p. 14.

²⁴ Cfr. L.L. Thang, M.S. Kaplan, *Intergenerational pathways for building relational spaces and places*, in G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful spaces in old age*, New York, Springer, 2013, pp. 225-252.

²⁵ Cfr. T. Giani Gallino, *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.

²⁶ Cfr. H.M. Proshansky, *The city and self-identity*, in “Environment and Behavior”, 10(2), 1978, pp.147-169.

²⁷ Cfr. M.R. Baroni, *Psicologia ambientale*, Bologna, il Mulino, 1998.

²⁸ Cfr. C. Ward, *The child in the city*, New York, Pantheon Books, 1978.

memoria, emozioni ed immaginari. Entrambi gli aspetti sono fondamentali e concorrono a definire l'identità della città stessa da un punto di vista cognitivo, ma anche affettivo-emotivo²⁹ consentendo altresì una ri-significazione del contesto urbano inteso quale panorama ricco di possibilità educative e ribadendo il diritto alla città per tutti, quindi alla possibilità sia di fruire dei beni del contesto urbano sia di prendere parte alle decisioni sulle sue trasformazioni³⁰.

Ci troviamo, dunque, a definire un autentico manifesto per l'educazione come politica urbana e in tal senso appare quanto mai attuale la lezione di Lynch e Carr che tratteggiano ne "Where Learning Happens" il potenziale da mobilitare di una città per generare un apprendimento critico e stimolante, definendo altresì un'idea di una città autenticamente educativa, di un sistema educativo diffuso, di un'educazione con e attraverso la città.

La scuola [...] potrebbe fare un uso molto più ampio dell'ambiente cittadino, non solo con gite sul campo, ma disperdendo le sue attività di studio più ampiamente nel tempo e nello spazio. [...] Le classi informali e i laboratori informali e i laboratori possono essere organizzati laddove le persone non hanno altri scopi (in transito, in aree aperte, in luoghi di vacanza, in bar e luoghi di ritrovo, per esempio), nei bar e nei luoghi di ritrovo, per esempio). Potrebbero essere organizzati brevi apprendistati di lavoro, di abilità ricreative, di politica o di uso della città.

Emerge dal testo anche una proposta di apprendimento intergenerazionale, come proposto e suggerito anche dalle attuali indicazioni ministeriali citate nel paragrafo precedente.

I bambini verrebbero così messi in contatto con altri tipi di bambini e di adulti e l'apprendimento non sarebbe isolato, ma intimamente mescolato con altre attività. Il miglior insegnamento è reciproco. I genitori e gli specialisti locali possono essere coinvolti nel processo educativo, essendo contemporaneamente l'insegnante e l'istruito [...].

Per far questo è importante promuovere e stimolare la pratica dell'osservazione e dell'azione nella città: un invito all'esplorazione dei contesti e degli spazi per farsi sorprendere e per sperimentare nuove pratiche educative al fine di costruire una vera e propria learning community nella e con la città. Riprendendo ancora Carr e Lynch:

Il miglior apprendimento avviene di sorpresa; è molto diverso dal normale processo di educazione deliberata [...]. Nelle città accadono cose sorprendenti [...] spesso, quando non abbiamo "niente di meglio da fare", quando siamo in attesa, in transito, in vacanza, in giro - o anche occasionalmente, quando siamo impegnati nei nostri compiti - le città ci sorprendono. Una scena particolare - un luogo, le persone che lo abitano, quello che stanno facendo - viene improvvisamente messa a fuoco. La vediamo come se fosse la prima volta³¹.

²⁹ Cfr. D. Cardone, *Urbs e civitas. Architettura e architettura delle istituzioni*, in "Metabasis", VII, 13, 2012, in https://www.metabasis.it/articoli/13/13_Cardone.pdf, consultato in data 25/10/2023.

³⁰ Cfr. H. Lefebvre, *Il diritto alla città*, Venezia, Marsilio, 1970.

³¹ Cfr. S. Carr, K. Lynch, *Where Learning Happens*, in "Daedalus", 97(4), 1968, pp.1285-1291.

4. Bibliografia di riferimento

- Augè M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2009.
- Baroni M.R., *Psicologia ambientale*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Borri S. (a cura di), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Firenze, Indire, 2016.
- Bourriaud N., *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les presses du reel, 1998.
- Buffel, T., McGarry P., Phillipson C., De Donder D., Dury S., De Witte N., Smetcoran Verté A.S., *Developing age-friendly cities: Case studies from Brussels and Manchester and implications for policy and practice*, in "Journal of Aging and Social Policy", 26(1-2), 2014, pp. 52-72.
- Cardone D., *Urbs e civitas. Architettura e architettura delle istituzioni*, in "Metabasis", VII, 13, 2012, in https://www.metabasis.it/articoli/13/13_Cardone.pdf.
- Carr S., Lynch K., *Where Learning Happens*, in "Daedalus", 97(4), 1968, pp.1285-1291.
- Cushing D.F., van Vliet W., *Intergenerational Communities as Healthy Places for Meaningful Engagement and Interaction*, in S. Punch, R. Vanderbeck, T. Skelton (Eds.), *Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations*, Singapore, Springer, 2018, pp. 1-27.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (ed. originale 1899).
- Frabboni F., *La scuola che verrà*, Trento, Erickson, 2007.
- Giani Gallino T., *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.
- Ingersoll R., *Sprawltown. Looking for the City on its Edges*, New York, Princeton Architectural Press, 2006.
- Lees, L., Slater, T., Wyly, E., *Gentrification*, London, Routledge, 2008.
- Lefebvre H., *Il diritto alla città*, Venezia, Marsilio, 1970.
- Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2010.
- Marchigiani E., *The City as a Learning Context. Lessons of Citizenship Through the Design of Public Spaces*, in C. Casonato, B. Bonfantini (Eds.), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. Digital Innovations in Architecture, Engineering and Construction*, Switzerland, Springer, 2022, pp. 39-57.
- Miur, *Piano scuola 2020-2021, Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Roma, 2020, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>, consultato in data 25/10/2023.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, Roma, Maglione Strini, 1935.
- Moscato G., Tosi L. (a cura di), *Architetture Educative*, Firenze, Altralinea Edizioni, 2022.
- OECD, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing, 2017.

Pain R., *Intergenerational relations and practice in the development of sustainable communities*, Durham, Intergenerational centre for regional regeneration & development studies, 2005.

Pileri P., Renzoni C., Savoldi P., *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Mantova, Corraini, 2022.

Pizzigoni G., *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola Editrice, 1956.

Ponti G., *La scuola intelligente. Dall'edilizia scolastica all'architettura educativa e sostenibile*, Palermo, Grafill Editoria Tecnica, 2014.

Frabboni F., *Educare in città*, Roma, Editori Riuniti, 2006.

Proshansky H.M., *The city and self-identity*, in "Environment and Behavior", 10(2), 1978, pp.147-169.

Rodríguez-García A.M., Moreno-Guerrero A.J., López Belmonte J., *Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone-A Systematic Literature Review*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(2), 2020.

Saija L., *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica*, Acireale, Bonanno, 2012.

Thang L.L., Kaplan M.S., *Intergenerational pathways for building relational spaces and places*, in G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful spaces in old age*, New York, Springer, 2013, pp. 225-252.

Trilla J.B., *La Educación y La Ciudad. Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*, Barcelona, Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona y la Editorial Anthropos, 1993.

Ward C., *The child in the city*, New York, Pantheon Books, 1978.

Data di ricezione dell'articolo: 22 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 12 e 19 novembre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 novembre 2023