

Ecosistema educativo diffuso:  
reti innovative e connettive tra scuola e città

Widespread educational ecosystem:  
innovative and connective networks between school and city

Gina Chianese

Associate professor of General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste | gchianese@units.it

Barbara Bocchi

Fixed-term researcher of Didactics and Special Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste | barbara.bocchi@units.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city. *Pedagogia oggi*, 21(2), 132-139.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-15>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-15>

ABSTRACT

The current social, cultural, techno-scientific and not least ecological revolutions pose unescapable challenges to education professionals in promoting sustainable, capacitative and inclusive human development. First and foremost, there is the need to promote a widespread educational ecosystem that connects schools, their social community, the territory and various agencies to co-generate community educational pacts. In this vision, the city becomes an outdoor educating space, a “decentralised didactic classroom”, whose co-designing becomes a true educational device capable of promoting social cohesion and exchange between generations, and of combating old and new educational poverty. This contribution presents action-research for an extensive educational ecosystem in which school and city are integrated. It aims to investigate innovative learning environment models on a continuum between architectural and pedagogical design, between formal education and the territory as an informal educational space. In this context, creating innovation means generating learning environments with continuity between outside and inside in an osmotic and connective logic.

Le odierne rivoluzioni sociali, culturali, tecno-scientifiche e non ultime ecologiche pongono delle sfide indifferibili ai diversi professionisti dell'educazione nel promuovere uno sviluppo umano sostenibile, capacitante ed inclusivo. Emerge in primis la necessità di promuovere un ecosistema educativo diffuso che connette la scuola, la comunità sociale, il territorio e le varie agenzie per co-generare dei patti educativi di comunità. In questa visione la città, diviene spazio educante outdoor, “aula didattica decentrata”, diffusa, la cui co-progettazione costituisce un vero e proprio dispositivo educativo capace di promuovere coesione sociale, scambio fra generazioni e di contrastare vecchie e nuove povertà educative. Il contributo presenta il progetto di una ricerca-azione per un ecosistema educativo diffuso integrato tra scuola e città. L'indagine è finalizzata a investigare innovativi modelli di ambiente di apprendimento in un continuum tra progettazione architettonica e pedagogica, tra educazione formale e territorio come spazio educativo informale. In questo contesto fare innovazione significa generare ambienti di apprendimento in continuità tra esterno ed interno in una logica osmotica e connettiva

**Keywords:** sustainability | widespread educational ecosystem | community educational pacts | generativity | co-design

**Parole chiave:** sostenibilità | ecosistema educativo diffuso | patti educativi di comunità | generatività | co-progettazione

Received: August 31, 2023

Accepted: October 28, 2023

Published: December 29, 2023

**Credit author statement**

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici: in particolare a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1, 2; mentre a Barbara Bocchi i paragrafi 3 e 4.

**Corresponding Author:**

Gina Chianese, [gchianese@units.it](mailto:gchianese@units.it).

## 1. Pedagogia e architettura: alle radici di una relazione

La necessità di un dialogo e di un rapporto costruttivo fra pedagogia e architettura non è di certo una questione nuova; infatti già nel 1964 Freinet scriveva “molto raramente vi capiterà di essere consultati durante la stesura dei progetti di un nuovo edificio. E questo è ovviamente deplorabile” (Freinet, 1964, p. 2).

Un dialogo ed un rapporto resosi quanto mai necessario rispetto ai movimenti di innovazione che hanno riguardato la scuola intesa non più come luogo di istruzione passiva, ma come luogo-contesto di attivazione, di coscientizzazione e di cittadinanza attiva.

Lo stesso Dewey, figura cardine dell’attivismo pedagogico, nel ricercare arredi adatti alla sua proposta pedagogica riporta l’evidenza di un’architettura scolastica “fatta per ascoltare” (Dewey, 1967).

La strutturazione di spazi e luoghi per l’apprendimento si lega strettamente, infatti, con la presenza di una chiara *forma mentis* capace di far trasparire “l’invisibile pedagogia”, i principi e i valori *embedded* (Gomez-Paloma, 2020) di contro ad una logica dei *nonluoghi* dove vige provvisorietà, passaggio e individualismo e non si investe su relazioni sociali o appartenenza collettiva (Augé, 2009).

Ancora oggi, talvolta, a scuola lo “spazio vitale” per uno studente o una studentessa si riduce al banco, inteso quale sede di confinamento; tuttavia c’è da registrare allo stesso tempo lo sviluppo di ricerche intorno al concetto di “architettura educativa” che incentra il focus sul rapporto fra la riorganizzazione degli spazi e le innovazioni metodologico-didattiche alternative all’aula tradizionale predisposta e allestita per la lezione frontale (Moscato & Tosi, 2022).

Volendo andare alle radici dell’architettura educativa, senza pretesa di esaustività, non si può non fissare alcuni capisaldi, a partire dalla Montessori con l’esperienza della “Casa dei bambini” nel quartiere di San Lorenzo. Nel suo discorso inaugurale dalle parole della Montessori emerge chiaramente come quella “umile stanza” potesse contrapporsi alle “tenebre e i veleni dell’agglomerato umano” sviluppatosi scriteriatamente da un punto di vista urbanistico rispondendo esclusivamente a logiche di profitto di pochi e mal-essere di molti (Montessori, 1970). Nella Casa, bambini e bambine ritornano alla luce attraverso una vera e propria scuola di educazione, in cui – grazie ai metodi e ai principi della pedagogia scientifica – viene perseguito lo sviluppo fisico, antropologico e cognitivo dei piccoli in una visione olistica di sviluppo in cui mente e corpo viaggiano su binari non separati.

Anche l’esperienza di Loris Malaguzzi evidenzia l’importanza degli aspetti architettonici rispetto alla funzione strutturante delle relazioni sociali e comunicative. L’autore definisce, infatti, lo spazio quale “terzo educatore” convinto che la qualità degli spazi proceda parallelamente a quella dell’apprendimento (Malaguzzi, 2010). Ciò significa che la progettazione e la strutturazione degli ambienti, dei materiali, la scelta cromatica costituiscono tutti elementi che concorrono a generare un servizio educativo di qualità per lo sviluppo integrale di bambini e bambine.

Sempre nell’ottica di una proposta di rinnovamento architettonico-pedagogico, il discorso si è spostato via via dal “dentro” al “fuori” scuola. In tal senso si legga l’esperienza di Giuseppina Pizzigoni che nel costruire la sua idea, in collaborazione con l’ingegnere Valverti, ha posto alcune fondamentali richieste: grandi finestre, luminosità costante, facilità negli spostamenti tra i vari ambienti, attenzione al movimento e agli spazi verdi, collegamento diretto con l’esterno con le officine di fabbri e di falegnami (Pizzigoni, 1956).

Proprio quest’ultimo punto lascia emergere uno dei pilastri fondanti della sua pedagogia che si caratterizza nel rapporto costante tra scuola e il mondo esterno: la *scuola è il mondo* per cui sta al docente predisporre quelle occasioni ed ambienti educativi, azioni intenzionali che rendano possibile tale connessione.

La scuola è il mondo, ma anche il mondo è la scuola, di qui l’idea di una città educativa nel contesto di un Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Guerra, 1991) che prospetta un incontro virtuoso tra scuola e agenzie intenzionalmente formative: la famiglia, enti locali, privato sociale, parrocchie e mondo del lavoro (Frabboni & Montanari, 2006, p. 26) verso un’idea di *città-progetto*, una città educativa di contro ad una *città mercato* che depriva bambine, bambini e adolescenti delle “chiavi della città”, rinchiodandoli in “riserve dorate(?) anagrafiche” (ivi, p. 12). Il territorio urbano si fa quindi, “grande aula didattica”, un “laboratorio educativo sul versante scolastico come su quello extrascolastico”, una scuola “aperta dentro e fuori” (Frabboni, 2007, 2006).

Tutte queste esperienze hanno comportato il costante e inesorabile cedimento dei confini tra città e scuola togliendo a quest’ultima il primato di luogo esclusivo dell’educazione e definendo, allo stesso tempo,

il filone, oltre che dell'architettura, anche dell'urbanistica educativa (Carro & Tosi, 2023; Saija, 2012) estendendo il discorso dell'apprendere nella/dalla/la città facendo di quest'ultima un'*aula diffusa*.

## 2. Apprendere nella/con/la città

Jaume Trilla ne "La Educación y La Ciudad" (1993) ha individuato tre dimensioni nella relazione tra educazione (informale e non formale) e città sulle quali riflettere rispetto alle sfide a cui far fronte da un punto di vista architettonico ed educativo: la città ambiente educativo (aprender en la ciudad); la città come agente o mezzo per l'educazione (aprender de la ciudad); la città come contenuto educativo (aprender la ciudad). La prima dimensione considera la configurazione di una rete educativa che comprende molteplici spazi e luoghi urbani diversificati capaci di fornire risorse e stimoli che combinano modalità formali, non formali e informali. La seconda dimensione intende la città come un agente informale dell'educazione, in quanto fonte che genera educazione e socializzazione. La terza dimensione, infine, valorizza la conoscenza informale generata dall'ambiente urbano anche come conoscenza dell'ambiente stesso (Trilla, 1993, pp. 9-19).

Questo discorso – ibridando i linguaggi e i campi dell'architettura, urbanistica con quello dell'educazione – si inserisce certamente all'interno della logica del nuovo Bauhaus europeo volto a ripensare città e spazi di vita in termini di sostenibilità ed inclusività, oltre che di bellezza e con lo scopo di rendere il Green Deal una sfida concreta e positiva per lo sviluppo umano e culturale attraverso lo scambio interdisciplinare tra arte, scienza, educazione e tecnologia.

Tale ripensamento risulta necessario anche alla luce degli effetti a lungo termine del Covid-19 che ha determinato un nuovo rapporto con la città e con i suoi spazi, soprattutto con quelli dedicati a specifiche funzioni, come scuole, teatri, case residenziali per anziani, ecc. che non possono essere pensati esclusivamente all'interno di mura definite, con le stesse strategie e – per la scuola – con le stesse metodologie didattiche.

Per la scuola la scelta, soprattutto in tempi di Covid, è ricaduta su esperienze di outdoor education oppure sul ricorso massivo alla tecnologia che spesso si è tradotta in una riproposizione della scuola (e relativa didattica) tradizionale fuori dal contesto scolastico. Occorre invece promuovere apprendimenti legati all'esperienza fuori e dentro la scuola, in un contesto di connessione con la città nel suo farsi paesaggio educativo.

In tal senso il nuovo Bauhaus si presenta come grande opportunità per sviluppare lavori interdisciplinari, ibridare saperi, oltrepassare steccati disciplinari favorendo la de-istituzionalizzazione degli spazi scolastici ed urbani, anche in considerazione della funzione di questi ultimi nei processi di apprendimento informale e non formale.

Il "corpo della città" si fa allora corpo docente: si apprende nella città, con la città e attraverso la città. Gli spazi urbani si fanno autentici paesaggi di apprendimento che supportano molteplici esperienze, spazi, reti di relazioni, pratiche e tecnologie; mentre la loro progettazione diviene vero e proprio dispositivo educativo (Marchigiani, 2022) in cui la scuola si fa micro-città e lo spazio urbano macro-scuola (Hertzberger, 2008).

Ciò sposta il focus dalle istituzioni all'apprendimento (OECD, 2017) focalizzandosi sul promuovere uno sviluppo umano sostenibile, capacitante ed inclusivo (Chiappero-Martinetti & Pareglio, 2009; Sen, 2000; Consiglio dell'Unione Europea, 2022) che ritrova nelle botteghe, nelle officine; ma anche nelle piazze, biblioteche, strade, etc. aule didattiche diffuse.

È possibile avviare questo processo di "s-confinamento" tra scuola e città a partire dalle piazze scolastiche, intendendo con tale termine "lo spazio pubblico davanti alla scuola", indipendentemente dal dato toponomastico. Tale spazio – spesso la risultante di accostamenti occasionali – costituisce il *limes* dove "la scuola cede il testimone alla città" (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022, p. 14), al progetto, alla visione educativa, all'esperienza urbana, alla coltivazione di una cultura della cittadinanza e dell'appartenenza.

Nel divenire piazza scolastica lo spazio si fa luogo. Se con il primo termine ci si riferisce alle componenti fisiche e ambientali di un ambiente, il termine luogo, invece, riguarda la componente psicologico-emotiva e culturale. Quindi uno spazio si fa luogo solo quando si caratterizza dal punto di vista psico-emotivo e per il senso di appartenenza attribuitogli da chi lo vive e lo abita e quindi, quando assume significato per

qualcuno (Thang & Kaplan, 2013). Quando, dunque, è capace di evocare una “estetica relazionale” (Bourriaud, 1998) in cui l’architettura stessa costituisce una forma di apprendimento, mentre le forme, il progetto hanno l’obiettivo di promuovere e facilitare la socializzazione.

Per far questo è importante promuovere e stimolare la pratica dell’osservazione e dell’azione nella città: è questo un invito all’esplorazione, a farsi sorprendere dai contesti (Carr & Lynch, 1968) per sperimentare nuove pratiche educative.

### 3. Un'alleanza scuola-città per costruire nuove visioni di futuro

La riflessione sulla relazione tra scuola e territorio è tornata in auge recentemente anche grazie ai fondi stanziati con il PNRR (Piano nazionale di Ripresa e Resilienza) e in particolare con il Piano *Scuola 4.0*<sup>1</sup>. Nelle linee guida *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola* si ribadisce come sia importante, per una scuola di qualità, partire da un pensiero progettuale coeso capace di far confluire insieme e dare forma alla “duplice natura simbolica e pedagogica dell’istituzione scolastica”. In particolare al paragrafo “Una scuola aperta. Scuole con spazi accoglienti per la comunità” si pone l’accento sull’importanza di assumere una nuova visione spazio-temporale che vada oltre i tempi scolastici e che apre a

relazioni intense tra generazioni e tra le tante diversità che sempre più abitano le nostre città. [...] L’apertura della scuola alla comunità assume dunque un’importanza cruciale nel progetto educativo e architettonico, che deve favorire la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione. [...] Il ripensamento parte dall’aula, che si trasforma da spazio rigido e stereotipato a fulcro di un sistema in grado di ospitare diverse configurazioni e allargarsi agli spazi limitrofi (pp. 9-11)<sup>2</sup>.

È proprio questa la questione chiave: ripartire dalla scuola per riconquistare i territori limitrofi, caricandoli di senso.

La città è di per sé un ambiente educativo purché intenzionalmente e consapevolmente la si impari ad osservare, a presidiare, a trasformare. Abbiamo bisogno di cambiare le nostre città, ma le grandi trasformazioni urbane, in atto a partire dagli anni Sessanta del Novecento con le accelerazioni provocate dalle ristrutturazioni economiche, sociali e culturali dagli anni Ottanta, hanno prodotto un vero e proprio deserto in termini di relazioni sociali.

Come sostiene anche Colin Ward, le città sono spesso profondamente segnate dall’ingiustizia sociale che nega alle persone la possibilità di essere insieme come comunità, di esprimersi, di interagire, di collaborare. Amministrare una città non vuol dire solo governare ma comunicare, valorizzare e mettere in risalto le esperienze di comunità.

Fra gli indicatori cui prestare attenzione c’è proprio la presenza dei bambini e dei ragazzi nelle nostre città e nelle politiche pubbliche che riguardano la gestione e la fruizione degli spazi aperti e dei quartieri. In particolare, ci ricorda Ward, i bambini sviluppano una conoscenza *cronobiologica* della città, scandita da intuizioni e da assimilazione di dettagli particolari e da eventi vissuti legati a quello specifico spazio. Questo modo di vivere la città è all’opposto di quello degli adulti che invece scandiscono i loro tempi in ragione del lavoro, del pendolarismo, degli acquisti e del tempo libero (Ward, 2000).

Le componenti dell’ambiente urbano quali strade, piazze, parchi sono, quindi, sempre più sottratte alla quotidiana esperienza di socializzazione e conoscenza, in gran parte sostituite in questo ruolo dal consumo di attività e spazi specializzati che lasciano poco spazio all’iniziativa e all’autonomia dei bambini. Le attività organizzate nello spazio e nel tempo, pur strutturate su fattori ludici, mancano talvolta delle componenti per la piena realizzazione della personalità. Viene così a mancare la regolazione dei rapporti nel gruppo senza la mediazione delle figure adulte, l’autonomia nel determinare le regole del gioco, la gestione dei tempi e l’uso creativo degli spazi.

1 Si veda [https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO\\_SCUOLA\\_4.0.pdf/](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/)

2 Cfr. scuola.[https://pnrr.istruzione.it/wpcontent/uploads/2022/05/LineeGuida\\_ScuolaFutura-1.pdf](https://pnrr.istruzione.it/wpcontent/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf), p. 6.

Il suggerimento progettuale di Ward è quello di creare delle vere e proprie *Cartografie Cognitive*<sup>3</sup> che, andando oltre la mera descrizione e scoperta di un luogo, consentono un'immersione esperienziale, intesa come pratica in azione utile a comprendere le relazioni, i conflitti, le disuguaglianze, la storia, le possibilità insite nel luogo stesso.

Restituire la memoria collettiva sulle e alle nostre città, permette alle nuove generazioni di vivere e cambiare i luoghi. In questo orizzonte, la scuola è quindi chiamata a farsi laboratorio culturale e di sperimentazione sociale muovendosi tra le stratificazioni che si sono cristallizzate nei territori delle nostre città, decostruendo sistemi chiusi e predeterminati, operando con i bambini attraverso la loro memoria corporea, materiale, sensoriale.

La città, in tal senso, va a configurarsi quale insieme di “laboratori per l'apprendimento”, dove le piazze, i parchi, il mercato settimanale, le strade diventano parte fondamentale della vita scolastica capaci di sostenere e rafforzare la coesione sociale, lo scambio fra generazioni e di contrastare nuove e vecchie povertà educative.

Gli spazi della città sono il teatro in cui la società contemporanea trova espressione e rappresentazione; una scena estremamente ricca di situazioni e sollecitazioni. [...] Per questo gli spazi della città – e in particolare gli spazi pubblici dedicati alla socialità – costituiscono un campo privilegiato per allenare la nostra capacità di pensare e apprendere, attivamente e in maniera riflessiva (Marchigiani, Basso & Di Biagi, 2017, p. 19).

Ciò può consentire di riconfigurare il contesto urbano come panorama appropriato e ricco di possibilità per i bambini operando, quindi, un “aggiustamento simbolico” volto alla ristrutturazione del rapporto fra scuola e città, fra bambini e contesto urbano (Grilli, 2019) ribadendo allo stesso tempo il *diritto alla città*; ossia la possibilità per tutti sia di fruire dei beni del contesto urbano sia di prendere parte alle decisioni sulle sue trasformazioni (Lefebvre, 1970).

#### 4. Generare un ecosistema educativo diffuso fra scuola e città

In considerazione delle riflessioni sopra esposte e mettendo a sistema anche uno degli obiettivi del Global network of learning cities, ossia quello di rivitalizzare l'apprendimento nelle comunità si è fatta strada l'idea progettuale.

A seguito di un confronto con un network di scuole<sup>4</sup> (Istituti Comprensivi e Istituti di istruzione superiore del Friuli Venezia Giulia) riguardo alla relazione fra scuola e città per promuovere un apprendimento diffuso sono emerse diverse contraddizioni del sistema scuola e della didattica (intensificati dagli eventi pandemici) per cui si è avvertita la necessità di distanziarsi dalle usuali prassi e di intensificare la ricerca di una visione differente, collaborativa, attraverso un deliberato sforzo di cambiamento collettivo con e attraverso il territorio, in un orizzonte di possibilità più ampio rispetto al precedente.

L'occasione per far questo si è concretizzata nella ricerca “Ecosistema educativo diffuso” che si pone quali obiettivi quelli di costruire reti connettive tra scuole e città per definire dei paesaggi di apprendimento diffuso; individuare e valorizzare spazi urbani quali aule didattiche; elaborare modelli spaziali sia dentro che fuori la scuola basati sulle esigenze autentiche della comunità che li abita; definire proposte architettoniche per le scuole in dialogo con il territorio.

La città, intesa quale serbatoio di sperimentazione culturale e sociale, è possibile viverla e interpretarla come aula diffusa, ma per far questo è necessario far emergere il nostro oggetto di studio dal suo sfondo.

3 Il concetto di Cartografia Cognitiva è stato introdotto da Henry Lefebvre per descrivere lo spazio urbano contemporaneo come il risultato di una serie di stratificazioni che influiscono in modo diverso sulla sua percezione finale. Per approfondire si veda Lefebvre H. (1977). *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo.

4 Tutte le scuole hanno in comune l'appartenenza alla rete delle Scuole Green e/o alla rete di scuole DADA - Didattiche per Ambienti Di Apprendimento (in alcuni casi ad entrambe); quindi già hanno maturato delle idee innovative rispetto agli spazi interni e esterni alla scuola. Per approfondimenti sulla Rete delle Scuole Green si veda <https://www.retescuolegreen.it/>; per le scuole DADA <https://www.scuoledada.it/>.

Questo perché solitamente gli oggetti più abituali, che diamo per scontati, hanno il difetto di confondersi più facilmente (McLuhan, Hutchon & McLuhan, 1973).

Diventa allora necessario partire dalla conoscenza delle città, dai luoghi che confinano con le scuole coinvolte attraverso un'osservazione critica, un'analisi del contesto mirata ad una mappatura degli spazi pubblici.

Per rispondere alla complessità della realtà indagata e alle ibridazioni necessarie di linguaggi e campi di ricerca, il gruppo di ricerca assume una prospettiva interdisciplinare e si compone di diverse figure con specifiche competenze: pedagogisti, architetti, urbanisti, referenti istituzionali.

Dato il carattere attivo e trasformativo del progetto sarà utilizzata la metodologia della ricerca-azione partecipata come forma di ricerca sociale volta ad una democratizzazione dei processi conoscitivi secondo il modello a spirale proposto da Kemmis e McTaggart (1986) che, a partire dall'identificazione dell'idea e la ricognizione sul campo, definisce una prima fase di azione, attuazione e valutazione con la successiva revisione del piano generale. Seguono lo sviluppo di ulteriori fasi che seguono i medesimi step della prima.

Volendo ibridare anche il linguaggio architettonico-urbanistico la ricerca-azione viene intesa

come campo di relazioni trasformative in cui alcuni soggetti costituiscono dei nodi attivi. In linea teorica, chiunque faccia parte di un campo di ricerca potrebbe essere considerato un nodo, ma ci è più utile guardare ad un'esperienza di ricerca-azione come ad un processo grazie al quale alcuni nodi cominciano a interagire più intensamente di altri. [...] il ricercatore e un gruppo ristretto di membri della comunità che magari sono in forte relazione con un aspetto o una porzione del loro ambiente di vita, arrivano a formare un vero e proprio macro-nodo con elevate capacità di interagire con se stesso e con l'esterno (Saija, 2016, p. 58).

La ricerca, di durata biennale, ha preso avvio nel Settembre 2023 prevedendo diverse fasi e azioni; nello specifico:

Fase di pianificazione, analisi e ricognizione

Affinché si realizzi l'impatto trasformativo auspicato è necessario che i diversi soggetti coinvolti nel processo di ricerca diventino un "soggetto collettivo" (Ivi, p. 59) acquisendo identità, condividendo riflessioni, principi e idee progettuali. Ciò viene realizzato sia attraverso incontri in presenza e online tra ricercatori e insegnanti sia con l'analisi delle progettazioni presentate dalle scuole per il Piano Scuola 4.0 nell'ambito delle azioni del PNRR e dei PON Edugreen rispetto all'idea di ambiente di apprendimento e della bibliografia di riferimento.

La ricognizione sul campo è attuata, sempre coinvolgendo sia ricercatori sia insegnanti, attraverso un'azione di osservazione diretta delle cosiddette piazze scolastiche (si veda il paragrafo 2) per giungere ad una prima mappatura volta ad affinare lo sguardo per poi tradurlo in riflessione progettuale. Nelle attività di osservazione verranno adottati cinque elementi: percorsi, margini, ambiti, nodi, riferimenti (Lynch, 1964) dai quali si avvierà una ri-negoziazione di significati in prospettiva pedagogica.

L'esplorazione diventa, quindi, un'operazione critica, selettiva e interpretativa, funzionale ad una rappresentazione volta a delineare lo *spazio del possibile*. Predisporre all'immersione contestuale e all'incontro, all'avvicinamento, alle persone. È un modo per guardare la città e il territorio con tutti i sensi. Invita, inoltre, ad ascoltare e a raccogliere le impressioni di chi abita ogni giorno i luoghi, pervenendo ad una diversa prospettiva (Sclavi, 2002).

Con il supporto di immagini fotografiche, rilievi e mappe emerse dall'osservazione del territorio è prevista la realizzazione dei Focus Group con gli insegnanti, genitori, nonni e bambini della scuola per individuare le mappe cognitive e le mappe affettive con le quali cogliere e restituire l'"immaginario urbano" (Giusti, 1998) e, quindi, il contesto ambientale attraverso criteri di appartenenza urbana, affettivi, legati ai ricordi e ai vissuti in un'ottica anche intergenerazionale. I contenuti emersi dalle mappe e dai Focus Group saranno oggetto di *content analysis*.

Fase di attuazione

Sulla base degli indicatori emersi dall'analisi, saranno elaborate proposte di micro-trasformazioni urbane definendo spazi di apprendimento diffusi sul territorio per aprire a nuove prospettive didattiche ed educative. Tali progettazioni saranno sostenute successivamente dall'azione dei Comuni in merito alla loro concretizzazione.

Si intende con la ricerca, in sintesi, tratteggiare il potenziale delle città per generare un apprendimento critico e stimolante, definendo un'idea di un ecosistema educativo diffuso, di un'educazione con e attraverso la città.

## Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bourriaud N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du reel.
- Carr S., & Lynch K. (1968). Where Learning Happens. *Daedalus*, 97(4), 1277-1291.
- Carro R., & Tosi L. (2023). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*. Roma: Carocci.
- Chiappero-Martinetti E., & Pareglio S. (2009). *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2022/C 243/01).
- Dewey J. (1967). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Frabboni F., & Montanari F. (Eds.) (2006). *La città educativa e i bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., & Guerra G. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli Editore.
- Freinet C. (1964). L'organisation de la classe. *L'éducateur*. Dossier pédagogique de l'Ecole Moderne n°5 Supplément au numéro 2 du 15 septembre 1964, Cannes.
- Giusti M. (1998). Progettazione, bambini e conflitto. *Prospettive sociali e sanitarie*, XXVIII, 18-19, 23-33.
- Gomez Paloma F. (2020). Il contributo pedagogico dell'Embodiment nella progettazione degli spazi educativi e scolastici. In R. Vanacore & F. Gomez Paloma (Eds.), *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia* (pp. 149-152). Roma: Anicia.
- Grilli G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education*, 23, 54, 65-91.
- Hertzberger H. (2008). *Space and Learning. Lessons in architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Kemmis S., & McTaggart R. (1986). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Lefebvre H. (1977). *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo.
- Lefebvre H. (1970). *Il diritto alla città*. Venezia: Marsilio.
- Lynch K. (1964) *L'immagine della città*. Venezia: Marsilio.
- Marchigiani E. (2022). 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* (pp. 39-57). Switzerland: Springer, Cham.
- Marchigiani E., Basso S., & Di Biagi P. (2017). *Esperienze urbane. Spazi pubblici e città contemporanea*. Trieste: EUT.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- McLuhan H. M., Hutchon K., & McLuhan E. (1973). *La città come aula*. Roma: Armando.
- Montessori M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moscato G., & Tosi L. (Eds.) (2022). *Architetture Educative*. Firenze: Altraleina.
- OECD (2017). The OECD "7+3" framework for Innovative learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Pileri P., Renzoni C., & Savoldi P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Mantova: Corraini.
- Pizzigoni G. (1956). *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Saija L. (2016). *La ricerca-azione in pianificazione territoriale e urbanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Saija L. (2012). *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica*. Acireale: Bonanno.
- Sclavi M. (Eds.) (2002). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Milano: Elèuthera.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Thang L.L., & Kaplan M.S. (2013). Intergenerational pathways for building relational spaces and places. In G. D. Rowles, & M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful spaces in old age* (pp. 225-252). New York: Springer.
- Trilla J. B. (1993). *La Educación y La Ciudad. Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona y la Editorial Antropos.
- Ward C. (2000). *Il bambino e la città*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.

## Sitografia

Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola [https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/-LineeGuida\\_ScuolaFutura-1.pdf](https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/-LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf) (ultima consultazione 30.10.2023).

Nuovo Bauhaus Europeo [https://new-european-bauhaus.europa.eu/index\\_it](https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_it) (ultima consultazione 30.10.2023).

Piano Scuola 4.0 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO\\_SCUOLA\\_4.0.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf) (ultima consultazione 30.10.2023).

Rete delle Scuole Green <https://www.retescuolegreen.it/> (ultima consultazione 30.10.2023).

Scuole DADA <https://www.scuotedada.it/> (ultima consultazione 30.10.2023).