

# Fare scuola oltre la scuola fra spazi interstiziali e di prossimità territoriale

## Schooling beyond schooling between interstitial spaces and territorial proximity

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste | gchianese@units.it

### ABSTRACT

The paper addresses the issue of learning environments that, in a lifelong and lifewide learning perspective, cannot but be characterised as a true ecosystem that goes beyond the limits – physical and otherwise – of the school building to operate in synergy with the city. Hence the need to pedagogically re-appropriate the city's public spaces, recognising their educational, social and civic value. Spaces that become, therefore, places of widespread, active, open and welcoming learning, inviting action and interaction, networking with other places or systems, temporary or permanent (re)generation to create concrete urban learning landscapes.

Il contributo affronta il tema degli ambienti di apprendimento che, in un'ottica lifelong e lifewide learning, non possono che caratterizzarsi come vero e proprio ecosistema che travalica i limiti – fisici e non solo – dell'edificio scolastico per operare in sinergia con la città. Ne consegue la necessità di riappropriarsi pedagogicamente degli spazi pubblici della città riconoscendone il valore educativo, sociale e civile. Spazi che si fanno, quindi, luoghi di apprendimento diffuso, attivi, aperti e accoglienti che invitano all'azione e all'interazione, alla messa in rete con altri luoghi o sistemi, alla (ri)-generazione temporanea o permanente per dar vita a dei veri e propri paesaggi urbani di apprendimento.

### KEYWORDS

Learning environment | Widespread learning | Educational city | Urban regeneration |  
Widespread learning ecosystem  
Ambiente di apprendimento | Apprendimento diffuso | Città educativa | Rigenerazione urbana |  
Ecosistema diffuso di apprendimento

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Chianese, G. (2024). Fare scuola oltre la scuola fra spazi interstiziali e di prossimità territoriale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 25-29. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-04>.

**Corresponding Author:** Gina Chianese | [gchianese@units.it](mailto:gchianese@units.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-04

**Received:** 12/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

## 1. Ambienti di apprendimento dentro e fuori scuola

Il concetto di ambiente di apprendimento, attualmente molto diffuso nel lessico delle scienze dell'educazione, non costituisce un tema nuovo, basti pensare alla figure chiave dell'attivismo pedagogico (Dewey, Montessori, Freinet, Malaguzzi, Don Milani ecc., solo per citarne alcuni) che hanno ribadito la necessità di ribaltare, non solo in senso fisico, l'ambiente in cui si apprende e le logiche a esso sottese a favore di una visione centrata sul soggetto nella sua dinamica interazione con l'ambiente. In senso più ampio l'ambiente di apprendimento non è solo luogo fisico (o virtuale), ma anche spazio mentale e culturale, organizzativo e affettivo-emotivo insieme nel quale un soggetto costruisce il proprio apprendimento in un'esperienza di interazione con altri soggetti (Loiero, 2008).

Da quanto su esposto, risulta evidente che il concetto di ambiente di apprendimento non poteva trovare suo pieno compimento all'interno delle mura scolastiche e travalicarle, non solo in senso fisico, ha costituito di fatto un'esigenza e un'opportunità insieme attraverso cui la scuola si tramuta in una "struttura diramata nel tessuto delle attività sociali" (De Carlo, 1972, p. 65) spostando, quindi, il focus dall'istituzione all'organizzazione dell'apprendimento (OECD, 2017).

L'ambiente di apprendimento in tal senso viene a indicare "un concetto organico e olistico che riguarda sia le modalità di apprendimento sia il contesto in cui avviene: un eco-sistema di apprendimento che include le attività e i risultati dell'apprendimento" (OECD, 2013, p. 22).

Il concetto di ecosistema richiama, a sua volta, una logica ecologica che sottolinea la profonda connessione fra le diverse dimensioni (micro, meso, macro) e quindi fra i contesti, gli ambienti, i soggetti e gli apprendimenti. Questa visione è stata recentemente ribadita anche a livello ministeriale attraverso le "Linee guida Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola" in cui si sottolinea la necessità di un

ripensamento [a partire] 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 [per cui] negli orari extrascolastici vanno facilitate relazioni intense tra le generazioni e tra le tante diversità che sempre più abitano le nostre città, rendendo gli spazi della scuola dedicati alla comunità luoghi di incontri e sperimentazioni. 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 (Ministero dell'Istruzione, 2022, pp. 9-11).

In questa visione l'aula non scompare, ma diventa una piattaforma di conoscenza dalla quale si generano diramazioni che portano verso l'esterno, verso la città e la comunità per poi farvi ritorno trasformando sia l'interno sia l'esterno. In tale scenario di connessione e di trasformazione fra scuola e città l'aula diviene un *learning landscape*, ossia un paesaggio mutevole, in continuo flusso, in grado adattarsi ai cambiamenti, di farsi accogliente verso i bisogni e gli interessi specifici di ciascuno, teso alla promozione di contatti, confronti ed esperienze che coniugano la dimensione individuale e quella collettiva (Hertzberger, 2008, pp. 37-38).

La scuola stessa si trasforma e si integra con il contesto urbano con il quale condivide spazi e dimensioni all'interno di un processo di rigenerazione urbana in senso ampio e diffuso che definisce nuove opportunità di incontro, di mobilità e di scambio fra generazioni (Lauria, Vessella & Romagnoli, 2020; Vliet, 2011), oltre che di partecipazione, di esercizio di cittadinanza attiva e di sviluppo di comunità. Questa visione connettiva di scuola e di città richiama per un verso un'idea di sviluppo integrata e sostenibile fra persona e città, dall'altro contrasta i processi di restrizione sensoriale, ancora in atto in diverse scuole, che limitano – fatta eccezione per poche occasioni estemporanee – il contatto diretto e l'esperienza cognitiva ed emotivo-affettiva con i luoghi e il territorio urbano. Ciò riduce le possibilità di un adeguato sviluppo della consapevolezza e della conoscenza ambientale (Fien & Maclean, 2000) oltre che del senso di appartenenza al luogo e alla comunità.



## 2. La città come learning landscape

La sfida che si profila all'orizzonte, a partire dalla scuola, è quella di riconquistare la città, gli spazi interstiziali e di prossimità territoriale per caricarli di senso educativo; ma c'è bisogno di una profonda azione di osservazione, di presidio e di trasformazione sulla base di una visione congiunta per costruire una comune cultura educativa.

Il movimento è duplice e di sistema: da una parte il riconoscimento del valore educativo, sociale e civile della città; dall'altro la progettazione di attività intenzionali di sconfinamento della scuola che si amplia e include il contesto urbano valorizzandone le funzioni di scambio, incontro, gioco e comunicazione. Alla base della progettualità educativa si pone la necessità di guardare alla città come generatrice di nuove forme urbane di conoscenza (Geddes, 1970) per cui si rende necessario lo sviluppo, in modo armonico, degli aspetti educativi e didattici insieme a quelli architettonici e urbanistici.

Per avviare tali processi, tuttavia, ci sono delle considerazioni da fare: occorre innanzitutto far risalire dallo sfondo e mettere a sistema una serie di dati che riguardano la città investita nel tempo da movimenti di espansione (*sprawling*) e di contrazione (*gentrification*) che hanno generato, nel primo caso, fenomeni di cementificazione incontrollata, specialmente nelle aree periferiche che sono spesso divenute delle ramificazioni scollegate dal centro città oltre che caratterizzate da povertà educativa, emarginazione e segregazione sociale (Ingersoll, 2006). Nel secondo caso, invece, la trasformazione ha investito i quartieri popolari trasformandoli in zone di pregio. Questo processo, se per un verso ha comportato la riqualificazione di tali aree (spesso tuttavia ad uso esclusivamente turistico); dall'altro ha visto l'espulsione dei residenti autoctoni che non potevano più sostenere i costi delle abitazioni (Lees, Slater & Wyly, 2008).

La pandemia da Covid 19 ha comportato, inoltre, nuove esigenze e soluzioni nelle forme dell'abitare, ma anche dello spostarsi e soprattutto del lavorare (Crocì et al., 2023; Gash, 2020). La riconquista della vicinanza prossimica dopo lunghi mesi di sospensione e l'accessibilità a spazi e servizi ha fatto nascere nuove consapevolezza anche rispetto alla vita nelle città, delineando altresì aspetti su cui porre attenzione nella costruzione della città post-pandemia: ripensare la forma e la funzione della città rendendola più resiliente ma anche più inclusiva; affrontare le criticità derivanti da povertà e disuguaglianze fin nelle sue cause; ricostruire una nuova economia urbana più verde ed equa; rendere la legislazione urbana e la governance multilivello, integrata e cooperativa tra governi nazionali, regionali e comunali (UN Habitat, 2021, p. 20; Green City Network, 2020).

Sono emersi, da qui, nuovi movimenti e dibattiti – basti pesare alla “Città dei 15 minuti” (Moreno, 2016; Moreno et al. 2021) con il suo approccio alla pianificazione volto a influire positivamente sul ritmo di vita nelle città, ricollegando le persone con il proprio territorio – che hanno definito nuove priorità e politiche di intervento, oltre che di rigenerazione urbana, delineando allo stesso tempo la città come luogo fragile e contraddittorio.

La scuola può certamente rappresentare il luogo fisico e sociale da cui (ri)-partire per generare dei processi di profondo ripensamento e innovazione, ma occorre ridefinire la loro distribuzione territoriale e l'organizzazione degli (e negli) spazi che necessariamente – anche a fronte della costante crisi demografica in corso (ISTAT, 2023) – devono aprirsi al territorio in una visione di sostenibilità economica e sociale, promuovendo la creazione di nuove visioni urbane e educative intergenerazionali anche di sostegno alla coesione di comunità.

Da questi presupposti e in linea con l'obiettivo di sviluppo 11 “Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili” dell'Agenda 2030, muove, quindi, l'idea di valorizzare, a partire dalla scuola, la funzione educativa di spazi verdi e pubblici. Questi ultimi portano, insiti, aspetti di conoscenza e di valori non immediatamente usufruibili ma che possono – attraverso una lettura progettuale e intenzionale – divenire luoghi di sviluppo, spazi attivi e non di sfondo all'azione che invitano e supportano la connessione e l'interazione in un'ottica di rete.

Riaffiora dallo sfondo l'idea di città educativa che affonda le sue radici a partire dalle teorizzazioni delle città ideali nella prospettiva filosofica (si pensi a Platone, Socrate, ma anche Tommaso e Campanella) che



tuttavia, di fatto, si traducono in una vera e propria “isola che non c’è”. La sfida odierna è quella di reclamare, invece, il diritto a una città concreta, contrapposta ai *non-luoghi* (Augè, 2009) che sappia ripristinare “il rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative” (Frabboni & Guerra, 1991, p. 5).

Una città che si pone quale aula didattica diffusa e che muove verso un’idea di città-progetto in cui tutto il territorio urbano si fa “grande aula didattica”, una scuola “aperta dentro e fuori” (Frabboni, 2007; 2006). Il termine diffuso vuole, inoltre, evidenziare la capillarità della visione educativa che tocca anche gli *spazi interclusi*; ossia quelli generalmente identificati come minori o come “retro della città pianificata”, come luoghi ad alto degrado (Zetti & Rossi, 2019, p. 1). Tali spazi, invece, diventano in questa visione luoghi di sperimentazioni che aprono a possibili forme di “educazione incidentale” (Ward, 2020) e assumono, quindi, un ruolo rilevante nelle strategie di riqualificazione urbana e territoriale.

In sintesi la città diviene attore e un agente educativo in tutte le sue componenti, centrali e periferiche, laboratorio e aula didattica diffusa il cui sviluppo si muove parallelamente con quello della comunità che la abita.

### 3. La piazza scolastica per rigenerare il rapporto fra scuola e territorio

In quanto agente educativo permanente contrassegnato dai caratteri della complessità e della contraddizione, la città necessita di un costante lavoro e impegno interdisciplinare che vede l’urbanistica e l’architettura dialogare con la pedagogia per la formazione di un lessico adeguato, alla ricerca di rinnovate forme e soluzioni per generare un “nuovo contratto spaziale [...] per immaginare spazi in cui possiamo vivere generosamente insieme” (Sarkis, 2021) e per poter sviluppare nuove forme di coesione sociale, di cittadinanza e di dialogo fra le generazioni.

Un nuovo contratto spaziale può essere avviato a partire dalla piazza scolastica, intendendo con tale termine lo spazio pubblico appena fuori all’ingresso della scuola (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022) esulando quindi dal senso esclusivamente toponomastico.

La scelta di tale spazio è presto detta: costituisce il limite, il luogo di scambio e di comunicazione fra scuola e territorio da dove si può generare una visione congiunta di educazione, di cittadinanza, di persona e di sviluppo sostenibile. La piazza scolastica consente a chi la abita e la vive di costruire e sperimentare le prime importanti autonomie, formare rappresentazioni spaziali, cognitive ed emotive del territorio, esercitare e sviluppare una cittadinanza consapevole. Costituisce, altresì, un’opportunità importante per contrastare il costante impoverimento semantico a scapito del contesto urbano che è divenuto, in tal senso, sempre meno pregno di significati e di valori (Thibault, 2016). Significa imparare a guardare il territorio nella sua dimensione pedagogica, e in particolare nel suo rapporto con la scuola. Di qui la necessità di sostenere docenti e formatori – già a partire dalla formazione iniziale – nello sviluppo di una progettazione educativa e didattica attraverso anche l’utilizzo degli spazi esterni che diventano sia elementi integranti della scuola sia spazi dove proporre attività aperte alla comunità.

Ciò consente di estendere l’alveo dell’offerta educativa ampliandolo agli spazi urbani mediante un processo di co-progettazione capace di cogliere pienamente i bisogni e le risorse territoriali andando, quindi, oltre una logica di parcellizzazione in progetti. In tal modo è possibile parlare di città educativa che può definirsi tale solamente quando pone

“l’educazione al centro del progetto di città” nella consapevolezza sia di disporre di “innumerevoli possibilità educative” sia delle “forze e inerzie diseducative” che agiscono. [...] La città racchiude importanti elementi che consentono lo sviluppo di un’educazione olistica: si tratta di un sistema complesso [...] di un agente educativo permanente, plurale e poliedrico [...]. In una città educativa, l’educazione supera le pareti della scuola e coinvolge l’intera città (Associazione Internazionale Delle Città Educative, 2019).



## Bibliografia

- Associazione Internazionale Delle Città Educative (2019). *Dalla lettura della carta alla costruzione della città educativa guida metodologica*. AICE.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera.
- Croci, E., Bagaini A., Lucchitta, B., Molteni T., & Monfardini M. (2023). *New living and working models after the COVID-19 pandemic*. Position paper series SUR Lab. Retrieved April, 11, 2024, from [https://surlab.unibocconi.eu/sites/default/files/media/attach/Paper\\_SURlab\\_Models\\_0.pdf?VersionId=ecRTVIv9xc26VTTdM10RbsX2FSHocF2](https://surlab.unibocconi.eu/sites/default/files/media/attach/Paper_SURlab_Models_0.pdf?VersionId=ecRTVIv9xc26VTTdM10RbsX2FSHocF2).
- De Carlo, G. (1972). Ordine-istituzione educativa-disordine. *Casabella*, n. 368-369, 55–71.
- Fien, J., & Maclean, R. (2000). Teacher education for sustainability: Two teacher education projects from Asia and the Pacific. In K. A. Wheeler, & A. P. Bijur (Eds.), *Education for a sustainable future: A paradigm of hope for the 21st Century* (pp. 91–111). Kluwer Academic/Plenum.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Editori Riuniti.
- Frabboni, F., & Guerra, G. (Eds.). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Cappelli.
- Gash, C. (2020). *Moving beyond remote: Workplace transformation in the wake of Covid-19*. Retrieved April, 11, 2024, from <https://slack.com/intl/it-it/blog/collaboration/workplace-transformation-in-the-wake-of-covid-19>
- Geddes, P. (1970). *Città in evoluzione*. Il Saggiatore.
- Giani Gallino, T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Raffaello Cortina.
- Green City Network (2020). *Dossier Pandemia e sfide green del nostro tempo*. Retrieved April, 11, 2024, from [https://www.fondazionevilupposostenibile.org/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/Dossier\\_Pandemia-e-sfide-green-del-nostro-tempo-web.pdf](https://www.fondazionevilupposostenibile.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/Dossier_Pandemia-e-sfide-green-del-nostro-tempo-web.pdf)
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning, Lesson in Architecture 3*. 010 Publishers.
- Ingersoll, R. (2006). *Sprawl town. Looking for the City on its Edges*. Princeton Architectural Press.
- ISTAT (2023). *Dinamica demografica. Anno 2022*. ISTAT.
- Lauria, A., Vessella, L., & Romagnoli, M. (2020). Spazio pubblico e vita in città. Sei sfide per una società che cambia. *Valori e valutazioni*, 24, 131-149.
- Lees, L., Slater, T., & Wyly, E. (2008). *Gentrification*. Routledge.
- Loiero, S. (2008). *Voci della scuola*. Tecnodid.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Linee guida FUTURA. Progettare, costruire e abitare la scuola*. Retrieved April, 11, 2024, from [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)
- Moreno, C. (2016). *La Città dei 15 Minuti: Spazi Urbani, Mobilità e Qualità della Vita*. Lavoisier.
- Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C., & Pratlong, F. (2021). Introducing the '15-minute city': Sustainability, resilience and place identity in future postpandemic cities. *Smart Cities*, 4(1), 93–111. <https://doi.org/10.3390/smartcities4010006>
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Corraini.
- Sarkis, H. (2021). *How will we live together?* Retrieved April, 11, 2024, from <https://www.labiennale.org/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis>
- Thibault, M. (Ed.). (2016). *Gamification Urbana*. Aracne.
- UN-Habitat (2021). *Cities and pandemics: towards a more just, green and healthy future*. United Nations Human Settlements Programme.
- Vliet—, W. (2011). Intergenerational Cities: A Framework for Policies and Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 348–365.
- Ward, C. (2020). *L'educazione incidentale*. (F. Codello). (L. Molfese, Trans.). Elèuthera.
- Zetti, I., & Rossi, M. (2019). *Spazi interclusi e aree di margine: da retri urbani a spazi di nuove potenzialità. Spunti per un possibile progetto di riuso*. Atti XXI Conferenza SIU 2018. Retrieved April, 11, 2024, from [https://flore.unifi.it/retrieve/e398c37e-be2a-179a-e053-3705fe0a4cff/Atti%20XXI%20Conferenza%20SIU%202018\\_Planum%20Publisher\\_W3.3A\\_Zetti\\_Rossi.pdf](https://flore.unifi.it/retrieve/e398c37e-be2a-179a-e053-3705fe0a4cff/Atti%20XXI%20Conferenza%20SIU%202018_Planum%20Publisher_W3.3A_Zetti_Rossi.pdf)

