

Serie City Lab

Pensare come una città

n.1

Il *N.1* della Serie City Lab raccoglie i contributi di due cicli di seminari che si sono confrontati con la necessità di considerare la città e il territorio alla luce della molteplicità di soggetti che li abitano, alla costante ricerca di un equilibrio di potere tra le molte e diverse strutture di autorità.

Organizzati nell'ambito del Cluster di ricerca CityLab all'Università Iuav di Venezia nell'arco del 2021, i seminari hanno raccolto contributi plurali provenienti da un articolato insieme di contesti ed esperienze.

Pensare come una città discute di diversità in campo urbano, di pratiche di innovazione e rigenerazione stimulate dalla messa in forma del progetto, di spazi di educazione e di apprendimento nella e attraverso la città.

Pensare
come
una città

Colophon:

Pensare come una città

N.1

Serie City Lab

Cluster City Lab

Università Iuav di Venezia

A CURA DI

Fernanda De Maio, Giovanna Marconi, Stefano Munarin,
Maria Chiara Tosi, Paola Virgioli

ISBN 979-12-5953-040-0

progetto grafico collana

Luca Iuorio

foto di copertina

Michele Buda. Chicago, Stati Uniti, 2000

Editore

Anteferma Edizioni Srl

via Asolo 12, Conegliano, TV

edizioni@anteferma.it

Prima edizione: dicembre 2022

Copyright



Quest'opera è distribuita sotto Licenza Creative Commons

Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale

Contenuti:

MARIA CHIARA TOSI	
Introduzione	007
GIOVANNA MARCONI, STEFANO MUNARIN	
“Le mille e una città”: le diversità come opportunità	012
JACOPO LARENO FACCINI, ALICE RANZINI	
Guardare ai margini per ripensare la città	021
NAUSICAA PEZZONI	
Riscrivere la città perché si mostri idonea a un progetto urbanistico ancora da pensarsi	031
MARCO CREMASCHI	
Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi	042
PHILIPPE BÉGUEY	
Il tram, il <i>pont de pierre</i> e la rigenerazione urbana di Bordeaux	051
FRANCESCA FERLICCA	
Pratiche di pianificazione insorgente nelle urbanizzazioni popolari a Buenos Aires	058
<i>Figure</i>	<u>070 > 075</u>
FERNANDA DE MAIO	
Pensare per abitare (la scuola)	077
ALBERTO FERLENGA	
Non solo scuole	081
MASSIMO ROSSETTI	
Il valore di un oggetto non innocente	085
ADRIANO CANCELLIERI, FABRIZIA CANNELLA, GIULIA DE CUNTO	
La materia urbana come materia scolastica	091
ANTONELLA DI BARTOLO	
Una esperienza da Palermo	094
FABRIZIA IPPOLITO	
Progetto di mobilitazione. Architettura per le scuole	097
FABIO ROCCO	
Un cambiamento strutturale, un nuovo paradigma educativo post pandemia	100
PIER GIORGIO TURI	
Scuola, Città, Cittadini	103

ALESSANDRO DE SAVI	
Avvicinamento, allontanamento, attraversamento: verso gli spazi di apprendimento	107
GIANCARLO MAZZANTI	
La funzione vs il gioco	112
CLAUDIO CALVARESI	
Where Learning Happens. L'educazione come politica urbana	118
ELENA MOSA	
Imparare dagli spazi di apprendimento	121
PAOLA VIRGIOLI	
Scuola Made in: una variegata geografia	127
CLAUDIA TINAZZI, ANNALUCIA D'ERCHIA	
Scuola Made in Italy. Una ricerca in corso	130
CRISTIANA MATTIOLI	
Le scuole come spazio urbano strategico. Il programma <i>Contrat école</i> a Bruxelles	134
GIACOMO CALANDRA DI ROCCOLINO	
Hamburg, Darmstadt, Berlin: tre scuole tedesche	137
MATTEO IANNELLO	
L'architettura delle scuole nel Cantone Ticino 1945-1980	141
VALENTINA ROSSELLA ZUCCA	
In un mondo di luci, sentirsi nessuno: geografie di spazi scolastici e sperimentazioni educative	145
CRISTINA RENZONI	
Infrastrutture educative e territori. Evidenze e prospettive da una ricerca in corso	148
FLAVIA VACCHER	
Il patrimonio edilizio delle piccole scuole del Veneto. Progettare la trasformazione	151
MASSIMO FAIFERRI, SAMANTA BARTOCCI, FABRIZIO PUSCEDDU	
Arcipelago scuola	155
MIRELLA D'ASCENZO	
Dentro o fuori? Gli spazi scolastici e l'innovazione delle scuole all'aperto	160

Introduzione:

Pensare come una città

Il titolo di questo libro è una crasi tra i titoli di due libri molto importanti: *Pensare come una montagna* di Aldo Leopold (1949) e *Vedere come una città* di Ash Amin e Nigel Thrift (2017).

Due libri che in tempi diversi e con obiettivi non coincidenti ci hanno sollecitato a fare i conti con la necessità di considerare il territorio e l'ambiente alla luce della molteplicità di soggetti che lo abitano, alla costante ricerca di un equilibrio tra modi e forme di abitare.

Dal primo libro mi è sembrato importante trattenerne l'idea che per comprendere l'ambiente in cui viviamo, e quindi anche la città, sia semplicemente necessario allargare i confini della comunità per includervi suolo, acque, piante e animali o, in una parola sola, la terra, che è un organismo dotato di equilibrio, armonia e bellezza, da cui dipende la nostra stessa integrità e salute. Leopold nella sua riflessione propone una sequenza di principi di etica, dove all'inizio sta il rapporto degli uomini con gli altri uomini, che consentono mutuamente di restringere le loro libertà introducendo norme di comportamento ispirate a criteri cooperativi e di reciproco rispetto. Nel secondo stadio, l'etica si allarga dai rapporti interpersonali a quelli fra persone e istituzioni sociali. Nel terzo stadio, che Leopold definisce l'etica della terra, quest'ultima dovrebbe espandersi fino a comprendere anche i rapporti tra l'uomo e gli esseri non-umani. Provare a pensare come una montagna per Leopold significa comprendere il livello comunitario che ingloba più specie sotto l'egida di un unico convivere, il quale è capace di comporre le conflittualità locali in nome di un'unica totalità comprensiva. La montagna rappresenta per Leopold la possibilità di una forma comprensiva di sapere. Costituisce una totalità che nonostante tutto riesce a comporre un insieme di mondi fra di loro contraddittori e non pacificati.

Dal libro di Amin e Thrift trattengo invece l'idea che la città debba essere considerata un assemblaggio adattivo complesso, governato dall'equilibrio di potere tra le molte strutture di autorità. La città per i due autori va considerata come entità estremamente complessa, un intreccio di macchine, infrastrutture, esseri umani e non umani, istituzioni, reti, metabolismi, materia e natura in cui l'unione è di per sé costitutiva della urbanità e degli effetti che da essa si irradiano.

Poiché la città assume questi caratteri multiformi e compositi, la sua comprensione richiede pratiche di conoscenza distribuite su più campi del sapere e combinate tra di loro, mettendo in discussione le eredità disciplinari e professionali consolidate a cui siamo usi riferirci.

Una seconda riflessione che tratto dal libro di Amin e Thrift riguarda l'approccio relazionale tra soggetti, popolazioni, attori, considerato costitutivo dell'entità urbana. Le spinte e le trazioni dei soggetti in competizione, ci sollecitano a comprendere come gli scambi e le interazioni di diverse popolazioni mantengano specifici ordini e gerarchie di potere, e come questa interazione possa essere pensata come la macchina, l'habitat e l'atmosfera della città, ciò che tiene le cose a posto, rende possibile i processi, dota le entità e le loro associazioni di capacità propositiva. Per poter descrivere questo carattere della città i due autori mettono a punto uno specifico concetto, *throwntogetherness*, una parola che sottolinea non solo "l'essere insieme", ma anche il costante e conflittuale processo di costituzione del sociale, umano e non umano. Provando in questo modo a tenere insieme le politiche che devono focalizzarsi sulle pratiche e le relazioni che collettivamente producono entità e identità, e lo spazio, inteso qui come sfera delle relazioni, delle molteplicità contemporanee sempre in costruzione.

Alla luce delle riflessioni presentate nei due libri, pensare come una città significa allora volere conoscere chi pensa cosa, cioè quali soggetti si attivano nell'arena urbana, dove e in che modi agiscono. Soprattutto quali forme di cooperazione, quali intrecci e assemblaggi tra soggetti diversi la città ospita. Città che, se letta a partire da queste prospettive, rende evidente quanto sia proprio attraverso la forma urbana che si mescolano e abbinano una moltitudine di soggetti e oggetti seguendo ritmi temporali anche molto diversi tra di loro.

Muovendo da queste riflessioni il Cluster CityLab, al quale afferiscono docenti di diversa provenienza disciplinare, ha provato a confrontarsi con la necessità di considerare la città e il territorio alla luce della molteplicità di soggetti che li abitano, alla costante ricerca di un equilibrio di potere tra le molte e diverse strutture di autorità.

Con questo intento nel corso del 2021 sono stati organizzati due cicli di seminari che hanno raccolto contributi plurali provenienti da un articolato insieme di contesti ed esperienze.

Un primo ciclo di seminari ha indagato le diversità in campo urbano osservando l'impatto urbano dei flussi migratori, la superdiversità che alimentano e il conseguente moltiplicarsi delle domande di città e dei modi di usarla, leggerla, viverla, dare nuovi sensi e significati a spazi e luoghi

che ne derivano. Il tentativo è stato di indagare le condizioni spaziali entro cui si dispiega la convivenza tra soggetti differenti per provenienza, cultura, lingua, religione e le reazioni che producono in termini di aumento di conflitti, intolleranze, insicurezze, sia quelle reali sia quelle percepite. Provando a raccontare le conformazioni che queste condizioni assumono, in termini di barriere tanto fisiche che immateriali, processi di ghettizzazione, pratiche di stigmatizzazione sociale. Raccontando inoltre, il ruolo che il progetto riesce a svolgere come processo di conoscenza e interazione tra saperi, condivisione e messa a punto di scenari desiderabili per un futuro (più) sostenibile; o ancora, il ruolo che può svolgere la rigenerazione del patrimonio esistente, in connessione con lo sviluppo della mobilità attiva e all'accessibilità ai servizi del *welfare* come diritto inalienabile, per un ambiente di vita più equo per tutti i soggetti differenti che abitano la città.

Un secondo ciclo di seminari ha provato a leggere in controluce le pratiche di innovazione e rigenerazione stimulate dalla messa in forma del progetto di spazi di educazione e di apprendimento nella e attraverso la città. Una pluralità di letture che hanno assunto la scuola e più ingenerale lo spazio educante, anche quello della città, come spazio in cui si costruisce quotidianamente la cittadinanza. Pur affrontando grandi fragilità sociali, geografiche, di distribuzione di risorse, la scuola ha saputo riorganizzarsi sollecitando le comunità locali a farsi attivatrici di pratiche educanti, di pratiche di conoscenza del territorio in cui si abita. La scuola come soggetto produttore di conoscenza.

La scuola che al contempo fuoriesce dai propri spazi e ruoli esercitando un'azione di trasformazione degli spazi urbani in cui si inserisce, mentre la città, interagendo con la vita ordinaria della scuola, contribuisce a ridefinirne forme e attività, coinvolgendo anche i programmi didattici. Pur nella distanza dei campi di riflessione coinvolti, i due cicli di seminari ci hanno aiutato a muoverci unitariamente dentro a una diversa idea dello spazio urbano, e ci hanno aiutato a comprendere che pensare come una città rende necessario adottare nuovi modi per descrivere il mondo che abitiamo, raccontare storie che riguardano contemporaneamente la pluralità delle storie degli uomini e quella di tutti gli altri mondi che incrociamo. Le strutture di conoscenza che da tempo dominano il nostro modo di pensare, ci hanno spesso orientato a raccontare la città solamente separando le descrizioni dei diversi soggetti. Il risultato è che abbiamo imparato molto bene e ci siamo sempre più specializzati a raccontare storie separate, evitando gli intrecci e i diversi livelli di conflittualità, le tensioni che tra i diversi soggetti si vengono a determinare.

Abbiamo imparato ad utilizzare modi particolari, disciplinarmente connotati, per raccontare e descrivere come gli uomini abitano la città; accanto a questi si sono attivati modi completamente diversi di raccontare l'evoluzione delle infrastrutture, del suolo, delle piante, degli animali e del clima: per questo motivo, ancora stentiamo nella messa a punto di strumenti, retoriche, forme narrative orientate a costruire racconti corali capaci di intessere assieme queste diverse voci. Questo fa sì che talvolta descriviamo le nostre pratiche di esseri umani come se vivessimo nel vuoto, privi di contesto. Allo stesso modo, quando raccontiamo storie di infrastrutture, di suoli, di clima, o di rocce, è come se quest'ultime vivessero senza l'uomo.

I racconti contenuti in questo libro hanno provato a superare questa difficoltà, producendo racconti capaci di tenere assieme spazi e pratiche, modi diversi di abitare la città da parte di pluralità di soggetti. Ovviamente si tratta di un primo passo, assolutamente tentativo. Tuttavia, obiettivo del Cluster CityLab è di proseguire lungo questa linea di riflessione spingendoci oltre, mescolando ancor più le voci e provando ad organizzare prossime occasioni di racconti di città e territori in cui dare voce alla pluralità dei soggetti umani e non umani. Consapevoli che per indagare e descrivere il nostro mondo nei punti in cui è possibile percepire, osservare e immaginare le principali e sostanziali differenze, sono necessarie competenze plurali che i ricercatori che afferiscono al Cluster CityLab sono almeno in parte in grado di attivare.

Riferimenti:

Leopold A., 1949, *A Sand County Almanac: And Sketches Here and There*, Oxford University Press, New York;

Amin A., Thrift N., 2017, *Seeing Like a City*, Polity Press, Cambridge.

**“Le mille e una città”:
le diversità come opportunità**

Presupposti

Questa sezione mette insieme una serie di contributi da parte di studiosi ed esperti che abbiamo invitato a un ciclo di seminari intitolato “Le mille e una città: la diversità come opportunità”, tenuto all’Università Iuav di Venezia tra novembre e dicembre 2021. I cinque incontri erano principalmente diretti agli studenti del laboratorio “*Planning and Design for the Regional City*” al secondo anno della Laurea Magistrale in Pianificazione, da noi coordinato. Mentre, come esercitazione, il laboratorio ha messo al lavoro gli studenti su un contesto urbano metropolitano complesso (l’area urbana funzionale che si snoda tra le città di Padova, Venezia e Treviso) con affondi su tre quartieri per i quali predisporre ipotesi progettuali e configurare possibili scenari per le politiche pubbliche, il ciclo di seminari aveva l’obiettivo di aprire il loro sguardo oltre l’orizzonte – veneto e italiano – e far riflettere sui caratteri e la complessità delle città contemporanee in contesti diversi, sui loro problemi e sulle sfide che pongono all’urbanistica e alla pianificazione territoriale.

Il nostro ragionamento sui diversi modi attraverso i quali chi si occupa di urbanistica e pianificazione urbana e territoriale dovrebbe osservare e tener conto delle diversità che caratterizzano le città contemporanee, parte da una serie di riflessioni avviate nel 2020, quando abbiamo accettato la sfida di costruire assieme un laboratorio di progettazione urbanistica, cercando punti di intersezione tra le nostre conoscenze e saperi, accumulati negli anni approfondendo filoni di studio e di ricerca differenti e complementari. Da un lato gli studi sull’impatto urbano dei flussi migratori, sulla superdiversità (Vertovec, 2007) che alimentano e sul conseguente moltiplicarsi delle domande di città e dei modi di usarla, leggerla, viverla, dare nuovi sensi e significati a spazi e luoghi. Ma anche, e proprio per questo, all’aumento di conflitti, intolleranze, insicurezze (reali o percepite), che il vivere insieme delle differenze causa, manifestandosi spazialmente in barriere (fisiche o immateriali), ghettizzazioni, stigmatizzazioni e così via. Dall’altro riconoscere la necessità di approfondire i temi posti dalla rigenerazione del patrimonio esistente, in connessione con lo sviluppo della mobilità attiva e all’accessibilità ai servizi del welfare come diritto inalienabile, per un ambiente di vita più equo per tutti. Una continua riflessione sulla città e

sull'urbanistica, sul ruolo del progetto come processo di conoscenza e interazione tra saperi, condivisione e messa a punto di scenari desiderabili per un futuro (più) sostenibile.

Alla base, per entrambi, i classici studi che da Patrick Geddes a Jane Jacobs e William H. Whyte, da Gehl a Lynch, da Holston a Sennet, da Simmel a Mumford passando per il *flâneur* Baudelairiano, ci hanno fatto capire la (e appassionare alla) città vissuta, quella degli spazi pubblici e delle strade a misura d'uomo, dei luoghi (anche inusuali) dell'incontro (anche casuale), dove si misura di fatto la capacità di accogliere usi, pratiche e persone diverse. Una conoscenza talmente radicata che diventa un presupposto quasi spontaneo nell'approccio alla città. E che ha portato entrambi all'interesse per la giustizia spaziale (Soja, 2010; Secchi 2013) intesa come obiettivo da perseguire negli interventi a scala urbana, constatandone sempre l'assenza o debolezza. In secondo luogo, la consapevolezza che – di fronte ai profondi cambiamenti nei processi di trasformazione del territorio e delle società urbane – è sempre più evidente la necessità di un rinnovamento del nostro saper fare, degli strumenti e delle tecniche ma anche dei suoi presupposti, dei rapporti fra i saperi che si contendono la città, tra le istituzioni e le diverse componenti sociali che la trasformano. E pertanto la volontà di far comprendere agli studenti che, quando ci si trova a intervenire nelle città contemporanee – caratterizzate da crescente multiculturalità e diversità, dove i processi in atto vedono da un lato l'inaspersi delle disuguaglianze sociali e delle ingiustizie spaziali e dall'altro l'esplosione delle problematiche e delle emergenze ambientali, diventate ormai purtroppo quasi routine – occorre riosservare i processi in atto ed essere in grado di immaginare e predisporre “progetti” (pratiche, azioni, strategie, strumenti) adeguati a tale complessità.

Temi e visioni: perché diversità come opportunità

La città è diversità. Lo è sempre stata. Crocevia di persone e culture diverse, che interagiscono in uno spazio comune, producendolo e trasformandolo attraverso pratiche di vita quotidiana. Già Aristotele arrivava a sostenere che la diversità fosse il presupposto stesso della città: “Essa è per natura una molteplicità [...] e non solo la città è costituita da una pluralità di uomini, ma anche da uomini diversi specificamente, perché non nasce una città da uomini simili” (Politica II, 1261a15-25, Traduzione Viano, 2002).

I flussi migratori, interni e internazionali, alimentano da sempre questa diversità, contribuendo a complessificare le stratificazioni sociali, i

“Le mille e una città”: le diversità come opportunità

cambiamenti demografici, le ideologie e le identità collettive che si intrecciano nello spazio urbano. Nelle città contemporanee, l'arrivo di migranti (e in particolare quelli provenienti da altri paesi), è generalmente percepito come un problema; il loro aumento – spesso più marcato in alcune aree e quartieri – è considerato per molti versi destabilizzante, quando non una minaccia allo *status quo*, al cosiddetto ‘ordine delle cose’ che nell’immaginario collettivo è nostalgicamente statico mentre, nella realtà, è sempre e comunque in continua trasformazione. Certamente, quando persone di diversi paesi abitano un luogo concorrono alla sua trasformazione, introducendo con le loro pratiche “nuovi” usi e funzioni degli spazi – tanto quelli pubblici quanto quelli commerciali, o abitativi – e contribuendo a cambiare visibilmente il paesaggio urbano; cambiamenti che la popolazione “autoctona”, e in particolar modo quella più anziana, fatica a comprendere e accettare (Sandercock, 2000): il negozio all’angolo che diventa un macellaio halal, i pachistani che giocano a cricket nel parco, le “badanti” che si ritrovano nella piazzetta di quartiere, il centro culturale islamico che apre dove una volta c’era un supermercato e si anima di persone soprattutto i venerdì, i ristoranti etnici che “spuntano come funghi” e così via. Cambiamenti che, quando la concentrazione di stranieri viene percepita come “troppo” alta¹, può innescare processi di “fuga” degli autoctoni (quello che negli Stati Uniti viene definito “white flight”) e calo del valore degli immobili, lasciando dei vuoti urbani che in parte restano tali (contribuendo alla percezione di “degrado”) e in parte vengono riempiti da altri residenti e negozianti di origine straniera, tradizionalmente tra le fasce di popolazione con più limitato potere d’acquisto.

I quartieri interessati da tali dinamiche tendono a essere oggetto di stigmatizzazione socio-spaziale non solo da parte della società ma molte volte anche delle amministrazioni locali interessate, che leggono l’aumento della diversità etnica principalmente come un problema e, di conseguenza, tendono a delineare politiche di intervento che puntano alla “invisibilizzazione delle differenze”, dalla rimozione delle panchine per evitare a gruppi di persone di soffermarvisi alle ordinanze “anti-kebab” in nome del decoro e della sicurezza urbana.

Abbiamo fatto lavorare gli studenti su 3 quartieri (Arcella a Padova, Pieve a Mestre, San Liberale a Treviso) invitandoli a riflettere sul fatto che individuare potenzialità piuttosto che problemi (o come piace molto chiamarle, “criticità”) sia un approccio che porta a riflessioni progettuali più lungimiranti, che sanno andare (o almeno ci provano) oltre la siepe. E per partire dalle potenzialità serve anzitutto far esperienza della

città, “guardare dall’alto e passare attraverso”²: esplorare, osservare senza pregiudizi (altrui o propri), scoprire nuovi usi e trasformazioni, camminare e soffermarsi, cercare di capire le diverse prospettive di chi abita quei luoghi (perché ognuno ha le sue ragioni ma nessuno ha ragione in assoluto). Essere curiosi. Afferrare le peculiarità dei contesti e poi, solo poi, cercare di interpretare e suggerire possibili orientamenti di progetto. Riconoscendo che osservare le diversità (come opportunità) in quartieri come quelli da noi proposti agli studenti vuol dire, per esempio, affrontare e riflettere su alcune questioni.

a) Vuoti urbani: Il bicchiere mezzo vuoto o mezzo pieno?

Le trasformazioni urbane nei quartieri caratterizzati da crescente multiculturalità sono spesso osservate e percepite in modo nostalgico come peggioramento di qualcosa, che non è più come una volta, o che non c’è più e ora è sempre più degradato. “Degrado” è una parola che deposita valutazioni, ci fa subito pensare che prima fosse meglio, perfetto, e che qualcosa o qualcuno abbia rovinato una precedente situazione ottimale e stabile. Ogni luogo ha storie e memorie, e i vuoti sono certamente un problema ma anche un’opportunità: luoghi (da) dove (ri)scrivere la città, spazi da attivare/ri-attivare. I vuoti non vanno affrontati con l’ansia di riempirli, riportarli all’antico presunto splendore, ma con la possibilità di avviare modi di abitare diversi dal passato e adeguati al presente.

b) Andare lenti, per ragioni diverse

Lo sviluppo della mobilità attiva e sostenibile accomuna e incorpora almeno due importanti strategie e politiche pubbliche, che fondano su ragioni e razionalità profondamente diverse ma dagli esiti analoghi. Da una parte si tratta di una scelta consapevole, impegnata, ragionata, che trova fondamento nella consapevolezza che parole chiave quali “transizione ecologica” o “sviluppo sostenibile” non possono più attendere e possono accadere solo se tutti e ognuno cambia il proprio stile di vita e si “attrezza” e disegna diversamente la città, ad esempio ridiscutendo il processo di “autostradalizzazione” del suolo pubblico e puntando invece a una maggiore permeabilità e porosità ciclopedonale³. Dall’altra della constatazione pragmatica della presenza di numerose “popolazioni urbane” escluse di fatto dall’uso dell’auto privata (dai bambini agli anziani, dai poveri ai migranti senza patente) le quali, senza bisogno di far leva su principi ambientali, già abitano e attraversano la

“Le mille e una città”: le diversità come opportunità

città camminando, fermandosi per strada, viaggiando sui mezzi pubblici, entrando così in contatto con gli altri, e sviluppando le potenzialità dello spazio pubblico come palestra di cittadinanza, esercizio di convivenza.

Diversità (anche) negli interventi

I contributi che proponiamo in questa sezione quindi sviluppano gli interventi che le autrici e gli autori hanno presentato nell'ambito del Ciclo di Seminari *Le Mille e una Città*, da noi esortati a ragionare sul perché e come la diversità, o meglio “le” diversità, possano – e forse debbano? – essere lette come opportunità per le città contemporanee. Diversità che riguardano – oltre che i temi e le chiavi di lettura che gli autori hanno proposto – anche i casi da loro affrontati, partendo da Milano con accenni ad altre città italiane (Rovereto, Napoli), passando per due città francesi di dimensioni diverse (Bordeaux e Parigi), per arrivare a una delle grandi metropoli del Sud Globale (Buenos Aires). Diversità, infine, che riguarda anche i loro profili professionali, e quindi i modi di guardare alla città, che vanno da giovani ricercatori in pianificazione territoriale, a urbanisti di professione impiegati nel settore pubblico e privato, a docenti universitari, e in alcuni casi un'ibridazione tra più d'una di queste figure.

I due capitoli che aprono questa sezione (Ranzini e Larenò; e Pezzoni) usano i casi in modo “pretestuale”, per mettere in discussione – ma sempre con intento propositivo – gli approcci e i metodi che chi si occupa di urbanistica e pianificazione territoriale tradizionalmente impiega per osservare le trasformazioni urbane e immaginare progetti e scenari per il futuro e che, secondo gli autori, non riescono a rispondere alle domande di città di società urbane sempre più complesse e, per l'appunto, caratterizzate da “diverse diversità”. Ranzini e Larenò propongono di mettere al centro dell'attenzione i margini della città – e il concetto stesso di margine – riflettendo sul fatto che le discipline che si occupano di trasformazioni del territorio tendono a prediligere i grandi progetti urbani, ma si trovano in difficoltà nel confrontarsi con il quotidiano, con l'ordinarietà (quasi banale) della città vissuta, sulla quale si riescono a mobilitare meno investimenti e che costringe pertanto a un lavoro certosino fatto di piccoli interventi su misura, attivazione di attori e processi di inclusione e riconoscimento, che probabilmente non danno prestigio o visibilità ma sono cruciali se si vuole contribuire a rendere le nostre città più giuste, eque e vivibili. Lanciano dunque, agli studenti come agli studiosi e professionisti del settore, una provocazione: ripartire dai margini per riscoprire e mettere

in luce domande di città invecchiate, che richiedono un ripensamento delle modalità di progettazione della città.

In modo analogo Pezzoni – constatando che all'urbanistica spesso mancano strumenti idonei a formulare progetti capaci di rispondere alle istanze della contemporaneità, e certa che pianificare la città significa pensare alla pluralità dei suoi abitanti – ribalta i metodi tradizionali di conoscenza e apprendimento alla base della progettazione in ambito urbano, mettendo al centro il punto di vista di popolazioni “marginali”, temporanee, neo arrivate, che vivono, usano e percepiscono la città e i suoi spazi in modo molto diverso dai residenti “storici”. Pezzoni propone un metodo di analisi urbana – che ha sperimentato a Milano e poi replicato in altre città – che prevede che siano i migranti stessi a rappresentare la città che vivono, disegnandone la propria mappa mentale. Questi esercizi non solo fanno emergere città che differiscono radicalmente da quelle che compaiono sulla cartografia tecnica: città fatte di centralità e nodi inediti, riusi e reinterpretazioni di spazi che per la maggior parte degli abitanti sono sconosciuti, insignificanti, residuali. Ma rivelano anche che alcuni luoghi, spesso i più centrali, noti e frequentati, possono risultare inaccessibili a chi vive ai margini a causa di barriere materiali e immateriali che li rendono irraggiungibili, inospitali o addirittura pericolosi.

Se questi primi due capitoli suggeriscono di adottare punti di vista decentrati, che possono fornire alla pianificazione urbana e alla progettazione urbanistica nuove chiavi di lettura per interpretare spazi, luoghi e bisogni delle società che li abitano (sempre mutevoli e in continua trasformazione), i due che seguono offrono affondi sulle sfide che si affrontano ogniqualvolta ci si trova a intervenire in contesti urbani caratterizzati da marcate diversità; l'uno più in termini di politiche (più o meno inclusive) l'altro di trasformazione (e riconquista) degli spazi pubblici. Analizzando il caso di Parigi e centrando l'attenzione sulle modalità e capacità di integrare le popolazioni migranti che qui approdano, Cremaschi evidenzia come anche politiche sociali e agende urbane solide come quelle francesi finiscano con il tradursi poi, a livello locale, in azioni frammentate e spesso poco coerenti. Ma che – proprio per questo – lasciano talvolta spazio alla sperimentazione di approcci e processi innovativi, basati su competenze e responsabilità a geografia variabile. Sui quali però servirebbe investire per consolidare e stratificare un sapere – e saper fare – che altrimenti finisce per essere ripetutamente disperso, e non capitalizzato in processi di apprendimento.

L'architetto e urbanista Philippe Beguey invece, raccontando il processo di rigenerazione urbana di Bordeaux, e soffermandosi in particolare sugli

“Le mille e una città”: le diversità come opportunità

impatti del progressivo allontanamento delle auto dallo storico *pont de pierre* che congiunge le due sponde della Garonna, in pieno centro, ci porta a riflettere su come, nel suo insieme, la politica urbanistica bordolese degli ultimi vent'anni ci mostri allo stesso tempo l'importanza degli interventi materiali e "fisici", come il ridisegno del suolo legato al tram, alla sistemazione delle piazze e del lungofiume, ecc., e delle scelte "tattiche", come la chiusura sperimentale al traffico automobilistico e lo sviluppo temporaneo di spazi pedonali e ciclabili.

Consentendo quindi di riflettere da un lato sull'importanza delle prove di innovazione, sulla capacità di immaginare e sperimentare pratiche e politiche, e dall'altro sull'importanza della qualità e forza "materiale" della città, in questo caso del vecchio "ponte di pietra", che è stato "invaso" dalle automobili per mezzo secolo, ma ora sta tornando a essere spazio urbano inclusivo (anche in termini di mobilità).

Infine Ferlicca ci conduce in un contesto urbano radicalmente diverso da quelli con cui siamo abituati a confrontarci in Italia e Europa, ovvero una Buenos Aires dove – come gran parte delle grandi metropoli del Sud Globale – formalità e informalità si intrecciano nel tessuto urbano, e la città pianificata coesiste con quella autocostruita, che risponde alla domanda abitativa largamente inevasa dalla prima. Ferlicca però, ci racconta di un nuovo modo di fare città informale che, grazie all'attivismo di esperti e dell'università nel promuovere processi di co-progettazione con le famiglie intenzionate a occupare terreni per rispondere al proprio bisogno di casa, si predispone a essere "allacciata" al tessuto della città pianificata rispettandone norme e canoni. E il caso dell'occupazione di Guernica che illustra, fa capire quanto le università possono avere un potenziale trasformativo in quanto percepite come attore neutrale nei conflitti tra diversi portatori di interessi, in grado di immaginare e sperimentare collaborazioni innovative per promuovere la giustizia sociale e spaziale.

Il "fine" della città

"La città è mobile, va, non è ferma... è tutta una confluenza di elementi diversi, ed è per l'appunto questa la *civitas*... La città proiettata nel suo futuro mette insieme i cittadini, non il passato della gens, non il sangue ci fa trovare assieme... Ci si trova insieme per perseguire un fine... È grandiosa l'idea che ciò che ci mette assieme, ci accomuna, non è nulla di originario, ma soltanto un fine" (Cacciari, 2004: 13-16). Forse sta tutto qui il senso dei seminari e dell'esercitazione, portare gli studenti (e noi con loro) a indagare e affrontare questa condizione urbana, per

nulla “nuova” (anche se in alcuni contesti e momenti assume caratteri quantitativamente e temporalmente dirompenti), ma anzi intrinseca al nostro stesso stare assieme: ritrovarci per andare avanti verso un fine comune, sempre da ricalibrare e ricontrattare, un bene comune da alimentare, re-immaginare e desiderare continuamente.

Note

¹ Ma in Italia, di fatto, anche nei quartieri più multietnici raramente si superano il 30/40% degli abitanti con background migratorio.

² Sviluppate pratiche di ricerca che intrecciano fonti di seconda mano ed esperienza diretta, ricordando agli studenti autori come Patrick Geddes (1970), Giovanni Ferraro (1998) e Arturo Lanzani (2012) che hanno fatto dell'esplorazione della città pratica di ricerca approfondita e riflessiva.

³ Su questo punto si veda: AA. VV. *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, il Mulino, 2021.

Riferimenti

- Cacciari M., 2004, *La città*, Pazzini, Villa Verucchio;
- Ferraro G., 1998, *Rieducazione alla speranza*, Jaca Book, Milano;
- Geddes P., 1970, *Città in evoluzione*, il Saggiatore, Milano (ed. or. 1915);
- Jacobs J., 1969, *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*, Einaudi, Torino (ed. or. 1961);
- Lanzani A., 2012, *In cammino nel paesaggio*, Carocci, Roma;
- Lynch K., 1964, *L'immagine della città*, Marsilio, Venezia (ed. or. 1960);
- Mumford L., 1954, *La cultura delle città*, Edizioni di Comunità, Milano (ed. or. 1938);
- Sandercock L., 2000, “When Strangers Become Neighbours: Managing Cities of Difference”, *Planning Theory & Practice*, Vol.1, N.1, pp: 13-30;
- Secchi B., 2013, *La città dei ricchi e la città dei poveri*, Laterza, Roma-Bari;
- Sennett R., 2019, *Building and Dwelling: Ethics for the City*, Penguin Books, Londra;
- Soja E., 2010, *Seeking Spatial Justice*, University of Minnesota Press, Minneapolis;
- Vertovec S., 2007, “Super-diversity and its implications”, *Ethnic and Racial Studies*, N.30, Vol.6, pp. 1024-1054;
- Whyte W. H., 1980, *The Social Life of Small Urban Spaces*, The Conservation Foundation, New York.

Contributi:

Guardare ai margini per ripensare la città

*Spostare lo sguardo*¹

CHI SI COLLOCA AL CENTRO DEL MONDO CADE SULLA PROPRIA FRONTIERA. (Alda Merini in *Aforismi e magie*, 1999)

I tempi incerti che stiamo vivendo ci mettono di fronte a una scelta: continuare lungo una strada tracciata in condizioni differenti, oppure rivedere i nostri piani assumendo nuove prospettive sulla realtà che viviamo e sulla quale interveniamo con i nostri saperi e le nostre azioni. Questo breve saggio è un invito a riposizionarsi di fronte alle sfide del contemporaneo spostando lo sguardo sui margini. L'obiettivo è duplice: rinnovare il nostro sapere disciplinare ma anche il nostro impegno di responsabilità verso il futuro che ci apprestiamo a costruire.

Negli ultimi due decenni, le città hanno subito profondi stravolgimenti. Segmenti sempre più ampi di popolazione urbana si trovano costretti entro drammatiche condizioni sociali, economiche e ambientali. Come urbanisti e architetti siamo chiamati a individuare paradigmi alternativi entro cui rinnovare le ragioni del progetto di territorio e costruire orizzonti urbani più sostenibili e inclusivi (Fitz e Krasny, 2019). Le grandi trasformazioni esito dei processi di dismissione della città industriale hanno affermato un pensiero progettuale fortemente autoreferenziale, in cui urbanistica e architettura sono state chiamate a esercitare capacità di genesi e agire autoriale entro spazi considerati come vuoti. Condizioni straordinarie assunte come norma in particolare nelle grandi aree urbane, che offrono oggi ben pochi strumenti per *disegnare il futuro* (Balducci, 1991) delle città europee.

Alla ricerca di discorsi e terreni alternativi proviamo a spostare i nostri sguardi e i nostri corpi nelle pieghe dei modelli di sviluppo urbano e negli spazi di ombra lasciati dal progetto. Spostiamoci dal centro e riposizioniamoci laddove i discorsi iniziano con “però” e il lessico si popola di “vocabolari minori, di termini dimenticati, di prospettive inconsuete, di risorse (anche le nostre) non impiegate” (Calvaresi e Rabaiotti, 2007: 1), per non cadere vittima delle nostre stesse convinzioni come ci ricorda l'aforisma in apertura.

All'ombra dei grandi interventi urbani una città “minore”, ordinaria e plurale costituisce un campo di intervento critico per le discipline

che si occupano della trasformazione del territorio. In questi luoghi architettura e urbanistica si trovano frequentemente in difficoltà, o forse potremmo dire in imbarazzo, di fronte alla molteplicità e complessità delle domande di accesso alla città e qualità dell'abitare a cui il progetto è chiamato a rispondere e alle condizioni incerte in cui questo si trova a operare. Il "progetto fallimentare" (Di Franco, 2021) costituisce l'orizzonte comune a situazioni territoriali differenti e diffuse nella città, spesso invisibili e inosservate, che sfidano le cornici di azione disponibili ponendole costantemente a rischio di naufragare. Confrontandoci con queste situazioni come progettisti, ricercatori e studenti ci scopriamo vulnerabili e incerti e ci interroghiamo non solo su possibili soluzioni e la loro pertinenza verso i problemi che rileviamo, ma ancora prima sull'opportunità stessa di un progetto trasformativo, sulla sua possibile irrilevanza.

"Vuol dire uscire da uno spazio familiare, conosciuto, rassicurante, ed entrare in quello dell'incertezza. Questo passaggio, oltrepassare la frontiera, muta anche il carattere di un individuo: al di là di essa si diventa stranieri, emigranti, diversi non solo per gli altri ma talvolta anche per sé stessi. E non sempre ritornare al punto da cui siamo partiti ci fa ritrovare tutto quello che abbiamo lasciato" (Zanini, 1997: 10-11). Scegliamo dunque consapevolmente lo spaesamento e spostiamo il nostro sguardo sui margini che la città crea nel suo continuo espellere e trattenere. Chiamiamo "margini" quelle situazioni esito di molteplici spinte espulsive, selettive ed estrattive che la città nata intorno alla grande trasformazione ha prodotto. Un movimento che dà forma all'urbano irriducibile a uno solo degli strumenti e delle categorie interpretative che abbiamo fino ad ora collezionato nella nostra cassetta degli attrezzi, che ci apprestiamo così a rinnovare. Questi spazi di relazione tra un "tutto dentro" e un "tutto fuori", ci sfidano ad ascoltare altre ragioni e razionalità, a considerare necessarie altre competenze, a immaginare alternative per fare società attraverso lo spazio. Spostiamo quindi lo sguardo sui margini per interrogarli come futuri anteriori, già qui ma non ancora accaduti.

In questo saggio proveremo a condividere alcuni spunti per un approccio al progetto urbano che sappia attraversare i margini alla ricerca di discorsi nuovi, che ci permettono di praticare un pensiero obliquo rispetto ai problemi che abbiamo di fronte. Questo perché crediamo che il margine, nel suo essere esito relazionale di dinamiche altre, sia uno spazio interrogativo per natura: pone domande alla città negando la tensione affermativa del progetto. Il margine ci permette di interrogare i

nostri assunti e di metterli in discussione, ci permette cioè di fare ricerca su noi stessi e sugli approcci disciplinari, prima ancora che su ciò che stiamo osservando. Lì dove le nostre certezze vanno in crisi e la cassetta degli attrezzi appare più vuota, possiamo imparare a porre buone domande più che dare utili risposte, ridiscutendo le filiere della competenza e i ruoli consolidati. Una possibilità che sembra rinnovarsi sempre più nella prossimità ai luoghi e nell'esperienza di questi imparando a “stare nell'incertezza” (Lanzara, 1993) di una strada ancora da costruire, guardando oltre ciò che sappiamo e ciò immaginiamo.

Allo stesso tempo spostando lo sguardo sul margine pratichiamo una scelta di campo e di interesse verso ciò che non è in agenda, certi della necessità di rinnovare il ruolo della disciplina rispetto ai processi di inclusione e riconoscimento all'interno delle nostre società urbane. Dai margini possiamo provare ad aprire nuovi interrogativi sulla capacità delle politiche urbane di farsi abilitanti e redistributive, mettendo in campo meccanismi di produzione di pubblico che riescano a trattare la disgiunzione tra territorio, politica e società (Pasqui, 2008).

Scoprire il margine attraverso Milano

La proposta di ricostruire il sapere dell'urbanista intorno al concetto di margine nasce in relazione all'esplorazione e all'analisi della città di Milano come contesto paradigmatico di un approccio specifico alle politiche urbane contemporanee (Larena Faccini e Ranzini, 2021) diventato un modello per il panorama italiano.

L'ipotesi dell'esistenza di un “modello Milano” (Laino, 2020) è legata ai cambiamenti che hanno attraversato la città negli ultimi decenni. Se trent'anni fa Milano era una città profondamente ancorata al contesto nazionale, alle prese con un incerto processo di terziarizzazione economica, oggi è la porta d'Italia sull'Europa: un contesto dinamico, giovane e di avanguardia, attraversato da flussi globali e riferimento nazionale rispetto a istanze culturali e sociali emergenti. In questo passaggio Expo 2015 ha rappresentato una tappa simbolica decisiva, riposizionando la città come piattaforma di investimento su scala internazionale. Il rinascimento urbanistico milanese è stato infatti trainato principalmente dalla convergenza di interessi e capitali internazionali intorno alla valorizzazione immobiliare, il cui principale motore è stato quello della trasformazione dei grandi vuoti esito della dismissione industriale. Un paradigma di intervento urbano che dagli anni Novanta non è più stato messo in discussione.

Guardare ai margini per ripensare la città

Il riconoscimento della centralità delle grandi trasformazioni e del mercato immobiliare come *driver* di sviluppo locale consente di identificare i nodi problematici e prendere le distanze da una retorica fortemente positiva mobilitata intorno a questa prospettiva. Prima dell'attuale periodo di incertezza che sta attraversando l'Europa², Milano ha vissuto un periodo di performance economiche uniche che hanno accompagnato il raggiungimento del traguardo simbolico di 1.400.000 abitanti nel 2019 dopo circa trent'anni di contrazione dei residenti, ai quali si sono aggiunti circa 7,6 milioni di turisti l'anno. Il contraltare di questa crescita è rappresentato dai processi sempre più marcati di polarizzazione sociale e spaziale, per cui un terzo della ricchezza cittadina è detenuto dal 9% della popolazione. Tra il 2017 e il 2019 le famiglie a rischio di povertà sono cresciute di 2,5 punti percentuale e l'aumento dei redditi (+ 6,5% tra il 2015 e il 2018) non è stato in grado di pareggiare la crescita del costo della vita (+ 21,6% dal 2017 al 2019)³. A questi elementi si aggiunge una crisi abitativa senza precedenti causata dal costante aumento dei valori immobiliari, che hanno registrato tassi di crescita semestrali di oltre il 5% anche durante i mesi di lockdown⁴, e della consistente conversione turistica dell'offerta immobiliare in locazione che ha eroso circa l'8% del mercato degli affitti a lungo termine nel solo biennio 2018-2019⁵.

La fiducia in una diffusione naturale dei benefici derivati dall'aumento di capitale investito nella città ha creato una sorta di ebbrezza che ha oscurato l'esistenza di una città più ordinaria, non trasformata dai progetti e dalle politiche ma abitata e viva, che costituisce il supporto e lo spazio di espressione di esistenze precarie spinte ai margini del sistema urbano. Una città in lento cambiamento adattivo e incerto plasmata da domande molteplici che raramente in questi anni il progetto urbano ha riconosciuto e interrogato come punto di partenza intorno al quale strutturarsi. Al contrario il progetto si è rifugiato all'interno dei propri confini, costruendo le proprie ragioni a partire da domande poste altrove. Lo sbilanciamento dell'urbanistica cittadina verso la grande trasformazione ha portato alla rimozione di un discorso pubblico intorno alla qualità e vivibilità della città, ignorando questioni centrali di carattere fortemente redistributivo come l'accessibilità dell'abitazione, il supporto ai percorsi di crescita, la legittimazione e il riconoscimento di nuove identità e di domande di inclusione. Senza dubbio questi temi scontano la carenza o la rigidità di quadri legislativi nazionali che limitano la capacità di azione dell'ambito locale, che tuttavia nel caso milanese non sono stati in nessun modo messi in discussione o sfidati creativamente.

Questo approccio non solo ha trattato come vuoti aree che non lo erano, ma ha affermato lo svuotamento, la rimozione e la conseguente rifondazione come unica modalità per la creazione di valore sociale, economico e culturale. Alla periferia di questi interventi si sono stratificate condizioni sociali e territoriali che sono state interpretate come anomalie, caratteri eccezionali propri di alcune situazioni specifiche. Uno sguardo non relazionale che ha impedito di cogliere l'essenza derivata e interdipendente di fenomeni di impoverimento, esclusione e mancato riconoscimento ma anche di valorizzazione immobiliare e sostituzione sociale, eludendo così la possibilità di aprire una riflessione sull'esistenza di un sistema di diritti urbani differenziato tra luoghi diversi della città.

Questo accade anche perché siamo di fronte a luoghi – e popolazioni – la cui capacità di autorappresentazione è fortemente indebolita dal concorso di diversi fattori: la distribuzione ineguale di dotazioni urbane che produce un mancato accesso alle opportunità e alle risorse della città; il processo di esclusione sociale e culturale di alcune identità e stili di vita; la segregazione di alcuni individui e gruppi all'interno di circuiti economici e sociali informali, che ne pregiudica il protagonismo e l'autonomia rendendoli invisibili alle politiche istituzionali.

Queste situazioni le abbiamo definite “marginari”. Indagarli permette di riscoprire e mettere in luce domande progettuali altrimenti inevase grazie al riposizionamento del baricentro – spaziale e tematico – del progetto urbano oltre il perimetro della trasformazione. Una sfida tanto a chi progetta la città, quanto per chi forma i progettisti e le progettiste di domani.

Una possibile definizione di margine per un differente approccio alla città

Il concetto di margine rappresenta una prospettiva privilegiata per lo sviluppo delle politiche e del progetto urbanistico, adottando un approccio tentativo e dialogico che trova nella ricerca e nel progetto sul campo il proprio terreno di confronto e riscontro.

Sebbene in alcuni casi il concetto di margine coincida con quello di periferia, il margine non è determinato da una geografia territoriale o sociale specifica, ma innanzitutto da una condizione “in divenire” non direttamente connessa allo sviluppo intenzionale delle politiche. Possiamo definire margini le situazioni nella città – cioè gli spazi, ma anche i momenti – di intersezione tra dinamiche differenti e spesso

Guardare ai margini per ripensare la città

in contrasto tra loro, esito delle trasformazioni urbanistiche e delle politiche urbane. A partire dal caso milanese emergono cinque proprietà distintive del margine, che interrogano profondamente le modalità di progettazione della città.

Ambivalenza

La condizione di margine si ritrova in tutti quei luoghi in cui inclusione ed esclusione si confrontano e si intrecciano. Luoghi che sono ambiti di confino, separazione o allontanamento, ma che permettono a chi oggi li abita di *restare*, di continuare a essere parte del corpo sociale della città. Questa condizione di ambivalenza li rende un terreno particolarmente fertile per il disegno delle politiche urbane, poiché offrono un punto di osservazione sincronico sui processi di espulsione di alcuni profili (Sassen, 2015) e sui dispositivi, formali e informali, che ne permettono la permanenza. Immergendosi nel margine possiamo scoprire che tra gli effetti inattesi delle politiche pubbliche si configurano anche spazi di opportunità, sperimentazioni di una città “a bassa soglia” di accesso. Qui le molteplici dinamiche di ingresso e permanenza mostrano nuove domande e possibilità di accoglienza di popolazioni fragili che faticano però a essere riconosciute come spinte – in atto – alla riformulazione dei presupposti delle politiche urbane e abitative.

Compresenza

I margini sono caratterizzati da un elevato mix sociale per lo più articolato verso il basso, in cui è possibile cioè riconoscere la compresenza di profili tradizionali della povertà urbana, nuove fragilità e gravi marginalità. La radicale trasformazione del mercato del lavoro e i processi di crescita economica “senza occupazione” (Bauman, 2006), uniti alla contrazione dei sistemi di welfare nazionali e locali, hanno prodotto una pluralizzazione degli ambiti di precarietà e reso i tracciati della marginalità molteplici e variabili.

I margini si trovano a fare esperienza di una nuova attrattività (Ranzini, 2022) con l’insediarsi contemporaneo di figure differenti, come studenti fuori sede, professionisti precari, e popolazioni migranti. Le rappresentazioni comuni di questi luoghi socialmente e culturalmente densi tendono a riproporre i perimetri dello stigma, identificandoli come concentrazioni eccezionali di situazioni che “fanno problema” (Alietti, 2004), o accentuandone i caratteri positivi dinanzi ai processi

di valorizzazione immobiliare ed espulsione abitativa. La condizione di compresenza nel margine invita ad aggiornare questa lettura, considerando questi luoghi come spazi che garantiscono la diversità sociale nella città e chiamano in causa un rinnovamento dei sistemi di welfare locale in chiave abilitante e comunitaria.

Avanguardia

Le forme contemporanee della convivenza pongono interrogativi importanti alle discipline che si occupano di territorio, sia in termini di rappresentabilità dei fenomeni che di nuova abitabilità. Ciò che oggi sta accadendo nei margini permette di arricchire la nostra conoscenza e consapevolezza intorno a processi di impoverimento, esclusione e differenziazione sociale – oggi sempre più multifattoriali e transcalari – e ai loro effetti spaziali. In tal senso i margini sono spazi che possono essere concettualizzati come avanguardie dell'urbano, dove cioè le condizioni di convivenza, le pratiche e le istanze espresse da chi vi abita mostrano l'emergere di processi sociali e spaziali ancora sottotraccia. Qui l'azione può sperimentare nuovi orizzonti di senso più inclusivi, diversificati e consapevoli. Destabilizzando le visioni consolidate (Balestrieri, 2011), i margini sono luoghi in cui lo smarrimento amplifica la percezione innescando un processo di rinnovamento del sapere e di revisione delle procedure.

Malleabilità

Definiti spesso come il luogo “dell'assenza delle politiche”, i margini vivono una condizione di allentamento della pressione normativa, che facilita processi di continua manipolazione da parte di chi quel margine lo abita per rendere la città più somigliante e familiare. Qui la città si arrende a essere plasmata dall'incontro tra modi differenti di essere e di vivere lo spazio urbano, ma allo stesso tempo ne conferma l'alterità. Questo avviene quando, ad esempio, le pratiche informali, spontanee o illegali, sono tollerate nel margine ma non abilitate come nuove domande sociali; oppure quando interventi sperimentali non sedimentano procedure o strutture nuove. In questi casi il margine è governato attraverso un regime di “extraterritorialità” che delega alle pratiche e alla spontaneità di abitanti e organizzazioni la risoluzione dei problemi che li si esprimono. Il margine non interrogato e abitato dalle politiche e dai discorsi sulla città diviene così ambito di confino.

Guardare ai margini per ripensare la città

Relazione

Guardare al margine non è sufficiente per rinnovare sguardi e approcci. Il margine è espressione di una relazione con un centro – non geograficamente inteso – rispetto al quale esso si determina e si differenzia. La condizione emergente delle forme dell’abitare, dei fenomeni sociali ed economici e delle istanze che attraversano i margini urbani sono condizioni instabili soggette a mutazione, ridefinizione e contaminazione continue. In alcuni casi questo statuto relazionale con la città si irrigidisce tracciando solchi (Infussi, 2010) e confini, visibili sia nell’estetica dello spazio che nella prassi sociale. La qualità relazionale del margine impone così un ragionamento sul sistema città, agendo in modo flessibile e interconnesso il progetto territoriale con le politiche cittadine. La sfida è ricomprendere il margine nell’idea di città, riconoscere i fenomeni urbani che in quello spazio si manifestano, ma al contempo trattarne le sfide come un fattore multiscale, oltre confine.

Praticare e insegnare il margine

Il margine rappresenta la sfida di un posizionamento di ricerca e professionale interessato ad accedere a nuove chiavi di comprensione e di progetto per la città contemporanea, a partire dal riconoscimento della centralità dei processi di differenziazione, separazione ed esclusione in atto. In questo senso il margine costituisce una prospettiva tutt’altro che residuale in grado di parlare della condizione urbana in modo ampio, articolato e trasversale. Le molteplici proprietà del margine, connesse e mutevoli, ci possono fornire una cassetta degli attrezzi aggiornata, in grado di confrontarsi con temi e condizioni problematiche per il progetto urbano. Grazie al suo statuto pluriverso – che può cioè essere guardato da prospettive differenti – il margine ci aiuta a sconfinare dal perimetro di comfort di azioni progettuali routinarie, superando la limitatezza di visioni dicotomiche che distinguono nettamente i perimetri delle categorie, dei territori e delle possibilità di azione.

Per questo, il margine costituisce un campo di apprendimento costante, in cui la pluralità di esperienze che lo attraversano sollecita uno sguardo critico e responsabile sulla città, capace di cogliere segnali e possibili sponde progettuali per orientare le politiche e la progettazione urbanistica in senso più inclusivo e redistributivo. I margini sono uno spazio non solo del progetto, ma anche della ricerca, dello studio e

dell'ipotesi: un campo privilegiato per chi si forma nella disciplina perché offre visioni multiprospettiche, rappresentazioni oblique e interrogative della realtà sociale. Riconoscere il valore pedagogico del concetto di margine, permette in questo senso, di accompagnare i professionisti e le professioniste del futuro a esplorare la realtà evitando retoriche consolidate e semplificazioni, sperimentando un approccio alla disciplina immersivo, interattivo e posizionato. In particolare:

immersivo, perché l'indagine del margine richiede presenza e curiosità, chiamando in causa pratiche di produzione di conoscenza diretta in cui mettere in gioco se stessi, immergersi con il corpo e nel tempo per conoscere e interrogare il territorio;

interattivo, perché il progetto nel e dal margine non può prescindere dalla verifica delle forze in campo e delle poste in gioco richiedendo al progettista l'interazione in un'ottica abilitante con le persone e gli attori che il margine lo abitano e lo producono;

posizionato, perché il margine richiede il riconoscimento della non neutralità delle scelte progettuali e spinge dunque a posizionarsi in termini dialogici. L'indagine e l'ipotesi progettuale nel margine disegnano così uno spazio di riflessione e autoriflessione critica sulla società, sulle cornici cognitive e intorno al proprio ruolo e condizione. Il margine è così un luogo – e un concetto – interessante non solo per rinnovare la pratica urbanistica, ma anche un potente campo di formazione, uno spazio di pedagogia sperimentale utile a rinnovare le prassi di insegnamento disciplinare e il valore trasformativo che i percorsi di apprendimento possono avere nella città.

Note

¹ Il capitolo è frutto di un ampio confronto e lavoro comune tra l'autrice e l'autore, ma si attribuisce la scrittura del paragrafo 1, 3 a Alice Ranzini, del paragrafo 2 e 4 a Jacopo Larena Faccini.

² Nel momento in cui scriviamo le grandi città europee stanno affrontando, in modi differenti, le ripercussioni economiche e sociali della pandemia da COVID-19 e la crisi energetica conseguente al perdurare del conflitto in Ucraina.

³ Fonte dati: Rapporto "Osservatorio Milano", Assolombarda, 2019.

⁴ Nel mese di gennaio 2022 *La Repubblica* riportava crescite del +8,9% dei prezzi delle abitazioni al mq nel quartiere di Corvetto, interessato dalla trasformazione dello scalo di Porta Romana in vista delle Olimpiadi Milano-Cotina 2026, e di +8,4% nell'area di Nolo. Cfr: Gallione A., 2022, "Immobiliare a Milano, record di compravendite e prezzi in salita: la mappa del mattone d'oro", *La Repubblica*, 5 gennaio 2022.

Guardare ai margini per ripensare la città

⁵ Stime diffuse da Italianway, soggetto specializzato in “short rent” operante sul territorio cittadino, nel settembre del 2020.

Riferimenti:

- Alietti A., 2004, “Le politiche di riqualificazione urbana e i quartieri a rischio: un’analisi critica”, *Rivista Theomai*, n. 10 [online]. Disponibile su: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401004.pdf> (ultima consultazione dicembre 2022);
- Balducci A., 1991, *Disegnare il futuro. Il problema dell’efficacia nella pianificazione urbanistica*, Il Mulino, Bologna;
- Balestrieri M., 2011, *Marginalità e progetto urbano*, FrancoAngeli, Milano;
- Bauman Z., 2003, *Vite di scarto*, Laterza, Bari;
- Calvaresi C., Rabaiotti G., 2007, *Riflessioni intorno al progettare*, Istituto per la Ricerca Sociale, Milano. Working paper non pubblicato;
- Di Franco A., 2021, “Il progetto del progetto”, in Di Franco A., Frangipane M., Orsenigo G., *Le domande del progetto. Sperimentazioni nei margini urbani*, pp. 11-33, Maggioli, Santarcangelo di Romagna;
- Fitz A., Krasny E., a cura di, 2019, *Critical care. Architecture and urbanism for a broken planet*, Architecturezentrum Wien, MIT Press, Cambridge;
- Infussi F., a cura di, 2010, *Dal recinto al territorio. Milano, esplorazioni nella città pubblica*, Bruno Mondadori, Milano;
- Laino G., a cura di, 2020, *Urban@it. Quinto rapporto sulle città. Politiche urbane per le periferie*, Il Mulino, Bologna;
- Lanzara G. F., 1993, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna;
- Larena Faccini J., Ranzini A., 2021, *L’ultima Milano. Cronache dai margini di una città*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano;
- Pasqui G., 2008, *Città, popolazioni, politiche*, Jaca Book, Milano;
- Ranzini A., 2022, “Questione abitativa, periferie e povertà urbana a Milano fra ieri e oggi”, in Piluso G. (a cura di) *La sfida della Ricostruzione: fra crisi della globalizzazione, capitale sociale e sviluppo dei territori*, pp. 79-90, Fondazione G. Feltrinelli, Milano.
- Sassen S., 2015, *Espulsioni. Brutalità e complessità nell’economia globale*, Il Mulino, Bologna;
- Zanini P., 1997, *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Mondadori, Milano.

Riscrivere la città perché si mostri idonea a un progetto urbanistico ancora da pensarsi

Che cos'è, oggi, la città? In quali forme si esprime l'abitare urbano, e con quali linguaggi lo si può rappresentare?

Riflessioni generali rispetto ai fenomeni che contraddistinguono la città contemporanea, e questioni specifiche intorno agli strumenti impiegati dall'urbanistica per leggerne e indirizzarne le trasformazioni, sono state al centro del dibattito con gli studenti all'interno del seminario "Riscrivere la città". L'assunto di partenza è che ai mutamenti in atto nello spazio e nel vivere urbani non corrispondano dispositivi, metodi, sguardi con cui interpretare le domande di città che da quei mutamenti scaturiscono. Ovvero che all'urbanistica occorranò nuovi strumenti, idonei a formulare un progetto capace di rispondere alle istanze della contemporaneità.

Queste considerazioni sono state elaborate in una ricerca sull'abitare transitorio, con un fuoco sulla relazione tra migranti e spazio urbano, che esplora tale relazione attraverso mappe cognitive disegnate dai migranti stessi al loro primo approdo in una nuova città¹.

Avviata a Milano nel 2010 e a più riprese tradotta e approfondita in altri contesti geografici, questa ricerca è tuttora in corso, nell'ipotesi di introdurre nuovi sguardi con cui osservare la città e, attraverso questi, di far luce su processi trasformativi che il punto di vista della pianificazione territoriale non riesce a intercettare. Processi che ridefiniscono geografie e bisogni cui il progetto urbanistico è chiamato a rispondere.

Da questo lavoro ha preso le mosse un seminario che si proponeva di sollecitare i futuri urbanisti ad ampliare lo sguardo sulla città, spostando il punto di vista secondo cui si apprende a leggere lo spazio urbano: provando, attraverso uno scarto metodologico, a guardare al territorio da un punto di osservazione instabile, non univoco, ed estraneo al territorio stesso – come è quello dei migranti al primo approdo. Cercando, nelle rappresentazioni di chi osserva e abita la città da una posizione "sradicata", indizi di un'attualità ancora da esplorare.

"Pianificare la città significa a un tempo *pensare la pluralità* stessa del reale e *rendere effettivo* questo pensiero al plurale" (De Certeau, 2001: 146).

La molteplicità dell'abitare

Agli studenti è stata posta innanzitutto una questione etica: qual è l'idea di società che con il nostro progetto vogliamo contribuire a formare?

Una domanda che risponde su un piano empirico all'affermazione di De Certeau: pianificare la città significa pensare alla pluralità dei suoi abitanti non prescindendo dai punti di vista e dalle rappresentazioni che ciascuno può portare come contributo ideativo alla costruzione della città. Significa intercettare la pluralità delle interpretazioni possibili dello spazio a partire da quei luoghi che, nella molteplicità dei modi di abitarli, trovano significati inediti e forme rinnovate, mostrando un volto talvolta estraniante.

Per queste ragioni le immagini d'avvio del seminario sono scorci di spazi pubblici che, a partire da Milano, raccontano ciò che sta avvenendo in molte città: sono luoghi reinventati dalla presenza e dalle attività dei migranti che se ne appropriano temporaneamente abitandoli con nuove pratiche, risignificandoli.

La piazza della Stazione Centrale alla domenica pomeriggio diventa un nodo di aggregazione con spazi animati da danze, un'aiuola occupata da un coro gospel, panchine ridisegnate dai prodotti esposti e dagli scambi di abiti che avvengono al loro intorno, la pensilina di un tram trasformata in una casa arredata con scatole di cartone. Il parcheggio di una stazione di interscambio ai margini del tessuto urbano, deserto durante la settimana, nel weekend si trasforma in mercato dell'est europeo, con furgoni usati come bancarelle di salumi, pesce essiccato, matrioske, e file di parrucchieri allestiti sotto ombrelloni da spiaggia; e, ancora, un piazzale nel cuore della città, che è un luogo di passaggio quasi sempre vuoto, diventa una moschea all'aperto nel giorno della festa di fine Ramadan. La molteplicità dei modi di abitare e interpretare gli spazi urbani investe non solo luoghi pubblici attraversati da attività collettive, ma anche luoghi "di nessuno", dimenticati dalla città – e abitati da chi sta cercando, in un territorio sconosciuto, i propri luoghi. Come uno scalo ferroviario abbandonato, dove trovano alloggio le persone appena arrivate che utilizzano le strutture della vecchia stazione come stanze, gli scaffali degli attrezzi come armadi, e addirittura il terreno incolto fra i binari come spazio dove dormire.

Nell'abitare questi luoghi in modo diverso da quello per cui erano stati progettati, si produce una decostruzione del loro significato, e al tempo stesso se ne propone una "ricostruzione" attraverso i nuovi usi e le pratiche introdotte. Prendono vita nuove forme della città. Si modifica, complessivamente, la sua identità.

Nasce da questa osservazione l'ipotesi di esplorare altri sguardi. Quale città vedono coloro che così diversamente la abitano?

I luoghi risignificati dalla presenza straniera non compaiono sulle carte tecniche, se non come contenitori di funzioni che non corrispondono alle pratiche attuali. Questa mancanza appare evidente nel passaggio dalle dinamiche osservate nelle immagini alla staticità di una cartografia. Una staticità non dovuta alla natura del supporto cartografico quanto alla logica della rappresentazione a esso sottesa. Come scrive Farinelli criticando la “ragione cartografica”, la descrizione geografica riduce la realtà entro i codici della cartografia, escludendo i fenomeni non oggettivabili (Farinelli, 1992).

È in questa prospettiva critica che viene presentato lo “scarto metodologico” accennato in premessa, che consiste in una lettura della città attraverso il dispositivo di una mappa non tecnica, bensì realizzata dagli stessi soggetti interpreti dei mutamenti descritti, nuovi abitanti della città. Secondo la critica della ragione cartografica di Farinelli, la logica topografica, a cui la geografia ha sottomesso il proprio pensiero, limita la rappresentazione all'aspetto delle cose, ai caratteri morfologici dell'*habitat*, alla semplice forma fenomenica visibile sulla carta topografica. L'ipotesi di indagare la città per come essa si costruisce nel rapporto tra migranti e città prescinde da una visione di tal genere, proponendo un metodo che preceda ogni carta e che possa dar voce a quei fenomeni urbani che nessuna carta – così concepita – è in grado di rappresentare.

L'esplorazione si prefigge simultaneamente due obiettivi: quello di mostrare il senso e la manifestazione spaziale della “pluralità del reale”, svelando la città attraverso i molteplici disegni che i suoi abitanti sapranno realizzare; quello di dar forma ai fenomeni legati all'abitare dei migranti tratteggiando, con il dispositivo della mappa, il significato dei luoghi eletti da questi come riferimenti nella città d'approdo. Dando voce, con un nuovo linguaggio, agli elementi che non compaiono sulla carta tecnica: ai luoghi muti nella pianificazione della città.

La costruzione di un'indagine

Con le premesse e con gli obiettivi evidenziati, è stata costruita un'indagine sul campo intervistando un campione di 100 migranti al primo approdo nella città di Milano, a cui sono seguite altre esplorazioni in diverse città. Il progetto “I migranti mappano l'Europa”, entro cui si collocano le diverse esplorazioni, ha interessato, ad oggi, altre quattro città, coinvolgendo ogni volta un gruppo di migranti diversificato per

*Riscrivere la città perché si mostri idonea
a un progetto urbanistico ancora da pensarsi*

provenienza geografica, e in tre casi omogeneo per genere: 22 uomini a Rovereto, 21 uomini a Bologna, 16 tra uomini e donne a Parigi, 14 donne a Napoli (Pezzoni, 2022b). Complessivamente sono state raccolte 173 mappe, alle quali si sono aggiunte, nel periodo di pandemia, 100 mappe realizzate dai rider di Milano, una popolazione composta quasi totalmente da migranti al primo approdo².

Nel comunicare a un pubblico di studenti la costruzione di una ricerca che interroga gli abitanti e, attraverso di essi, la città, appare importante soffermarsi su alcuni fondamenti metodologici, affinché, da un lato, si possa comprendere chiaramente l'impostazione e la traiettoria di questo lavoro, dall'altro se ne possano riconoscere gli elementi generalizzabili, applicabili, o diversamente declinabili, in altre ricerche sul campo.

Per cui la presentazione dell'indagine avviene dapprima spiegando le ragioni della scelta di quel determinato percorso con quegli strumenti e con quelle modalità, a cui segue un'illustrazione del perimetro delle azioni entro cui si è iscritta l'indagine, ovvero sia la cornice che, in ciascun contesto geografico, ha definito lo svolgersi della ricerca. Infine, ne vengono mostrati gli esiti attraverso una sequenza di mappe.

Le ragioni di un metodo

Le interviste ai migranti avevano lo scopo di far riflettere gli intervistati sulla propria relazione con la città: sono state dunque condotte a partire dall'individuazione di elementi dello spazio considerati rappresentativi dei principali "atti urbani", ovvero delle prime azioni di conoscenza/esperienza della città. In questa prospettiva, il metodo proposto attinge da *L'immagine della città* di Kevin Lynch: un lavoro che ha introdotto "una metodologia a base empirica per rappresentare l'ambiente urbano quale i suoi *fruitori* lo comprendono dall'interno, per ricostruire le loro mappe cognitive della città" (Tzonis e Lefaivre, 1993: 47).

Lynch utilizza la mappa disegnata come tecnica d'intervista che permetta di studiare "non tanto la città in sé come una cosa, ma la città che è percepita dai suoi abitanti" (Andriello, 2002: 154). Lo strumento della mappa viene cioè utilizzato per codificare il ruolo che l'osservazione della città da parte degli abitanti può assumere nel progetto di trasformazione dei suoi spazi.

A conclusione del suo lavoro, Lynch suggerisce alcune direzioni di approfondimento, "prossimi passi per l'analisi" (Lynch, 1960: 171) che la rilettura critica dell'indagine intrapresa lo porta a delineare.

Tra questi, propone di inserire in future ricerche un campione più ampio di soggetti da intervistare, includendo i nuovi abitanti, al fine di comprendere il processo di acquisizione di conoscenza della città nel momento in cui si inizia ad abitarla.

La domanda “come fa un estraneo a costruire l’immagine per una città che gli è nuova?” (Lynch, 1960: 173), formulata a fondamento di tale indirizzo di ricerca, è apparsa oggi di straordinaria attualità. Non solo perché intercetta la molteplicità di storie, identità, culture che contraddistinguono la città contemporanea, ma perché propone di dar voce, attraverso il disegno, alla condizione di spaesamento vissuta da un numero crescente di abitanti.

Prendendo dunque spunto da una questione cruciale e inesplorata, viene costruita un’indagine empirica partendo da dove Lynch l’aveva lasciata, adattando il suo metodo alla condizione dei migranti nella città contemporanea. I cinque elementi identificati da Lynch come sintesi degli oggetti costitutivi della struttura urbana (*landmarks, districts, paths, nodes, edges*) diventano, nella trasposizione e attualizzazione compiuta al fine di intervistare i nuovi abitanti: riferimenti, luoghi dell’abitare, percorsi, nodi, confini. I *riferimenti* sono i primi luoghi conosciuti, che identificano la città o che servono per orientarsi nello spazio urbano; i *luoghi dell’abitare* sono quei luoghi che il migrante abita come “casa” dal suo arrivo nella città d’approdo; i *percorsi* sono gli spostamenti abituali nella città, quelli seguiti più frequentemente a piedi o con mezzi di trasporto pubblici; i *nodi* sono i luoghi più frequentati, i poli d’attrazione o di maggiore utilità nella città, i punti d’aggregazione, gli spazi della vita collettiva; i *confini* sono i luoghi dove il migrante non va o ritiene di non poter andare, i luoghi inaccessibili, gli spazi impenetrabili, le mura immaginarie della città.

Ciascuno di questi elementi fornisce, nell’ambito dell’intervista, una traccia da percorrere da parte dell’autore/autrice della mappa, un cardine su cui poggiare la propria rappresentazione della città.

L’esplorazione sul campo

In tutte le città indagate attraverso lo sguardo dei migranti, l’intervista si componeva di una parte conoscitiva, con la raccolta di alcune essenziali informazioni sull’intervistato, e di una parte di costruzione della mappa della città. La costruzione della mappa è sempre avvenuta sulla base dei cinque elementi. Anche gli strumenti dell’indagine, un foglio bianco e matite colorate, sono stati adottati in ogni città con

*Riscrivere la città perché si mostri idonea
a un progetto urbanistico ancora da pensarsi*

le stesse finalità e con il medesimo significato: sul piano pratico, hanno rappresentato per i migranti strumenti di “lavoro”, utilizzati per disegnare; sul piano simbolico, hanno costituito per chi conduceva l’intervista un mezzo per aprire il dialogo, per dare il via a un processo di conoscenza che richiedeva uno sforzo insolito e che quasi sempre provocava disorientamento, perplessità, timore.

Né gli strumenti scelti nel pianificare l’indagine né i modi di condurla sono neutrali. Sono parte dell’esplorazione stessa, e concorrono nel determinarne l’andamento. Ne possono altresì svelare aspetti imprevisti, mostrando ulteriori significati. Il foglio da disegno, pensato come lo strumento più idoneo per lasciare spazio a un gesto libero – sia nella scelta degli oggetti da raffigurare sia nella definizione del linguaggio grafico con cui rappresentarli – ha mostrato la sua temibile contropartita di fronte all’incertezza della rappresentazione: il foglio bianco fa paura perché non offre appigli, spunti, segni a cui far riferimento, o da cui partire; propone un vuoto davanti al potenziale disegnatore il quale può risolversi a riempirlo ma anche spaventarsi e ritrarsi proprio perché non sa come riempirlo. Ma è proprio questa sospensione, tra il foglio bianco e la matita che vi si posa, ad aprire la possibilità di un pensiero nuovo sulla città: uno spazio non noto, fra le domande dell’intervista e la (eventuale) realizzazione della mappa, in cui avviene il riconoscimento da parte del migrante della propria esperienza della città, della capacità di individuare gli elementi richiesti e infine della possibilità di rappresentarli.

In questa serie di passaggi viene attribuito un significato ai luoghi abitati e, attraverso ciò, viene riconosciuto un senso a sé stessi in quanto abitanti di quei luoghi. L’estraneo che costruisce l’immagine per una città che gli è nuova compie dunque, attraverso la mappa, un gesto di assunzione di consapevolezza dell’ambiente in cui si trova ad abitare, e insieme si riconosce come abitante di una città di cui è (già) divenuto osservatore partecipe.

I partecipanti, i luoghi, la rappresentazione

Le interviste realizzate nelle varie città hanno mostrato, con declinazioni diverse ma con lo stesso esito, l’evidenza empirica di quest’ultima affermazione.

Mentre a Milano gli incontri con i migranti erano individuali, e sono avvenuti nei luoghi di primo accesso alla città³ proprio nell’ottica di incontrare migranti “al primo approdo”, in tutte le altre città le

interviste si sono svolte in una dimensione collettiva, con gruppi di persone arrivate da poco tempo: da tre a sei mesi nel caso di Rovereto e Bologna, da uno a sei mesi nel caso di Parigi, mentre nel caso di Napoli le donne intervistate vi abitavano da alcuni anni ma erano estranee alla città essendo perlopiù vissute sempre in casa.

Alla presentazione dell'indagine e a un momento conoscitivo con i partecipanti, in cui venivano chiesti nome, provenienza, età, tempo di permanenza nella città d'approdo, abitazione attuale e percorso abitativo, seguiva il disegno della mappa, con l'illustrazione dei cinque elementi e del processo di riconoscimento e di elaborazione che ciascuno di essi richiede.

Nel disegnare la mappa della città, ogni intervistato ha seguito un modo suo proprio, dagli strumenti utilizzati per disegnare alla scelta dell'orientamento del foglio, dalle dimensioni con cui sono stati rappresentati gli oggetti urbani alle dimensioni complessive della mappa entro – e a volte oltre – il formato A4 del foglio. Ogni mappa costituisce una narrazione della città, esplicitata con uno specifico linguaggio e frutto di un particolare modo di osservare il mondo.

In alcuni casi, le persone intervistate non avevano mai disegnato. Al disorientamento provocato dalla inconsueta richiesta di rappresentare una mappa della città, si aggiungeva il timore di non essere in grado di svolgere il compito prospettato. Emozionante, quasi drammatico per la veemenza con cui veniva espressa questa paura, è stato l'avvio di un'intervista a Milano, dove un migrante, per giustificare la sua resistenza a prendere in mano la matita, esclamò: "Ho sempre lavorato coi mucchi!", spiegando che aveva sempre e solo accudito le mucche in campagna. Soltanto dopo molte insistenze e relative esitazioni e graduali convincimenti, passati attraverso la presa di coscienza di aver scritto da solo il proprio nome, l'età e il paese di provenienza sul foglio bianco, l'intervistato ha iniziato a disegnare la città.

Cosa dicono le mappe

Dalle mappe emergono città che non conoscevamo. Luoghi che non compaiono sulla cartografia tecnica o che non erano mai stati osservati per il senso che assumono nella vita dei migranti: a Milano la piazza della stazione come luogo di incontro, o uno spiazzo anonimo che diviene moschea all'aperto nella festa di fine Ramadan. A Parigi i percorsi attraversano non soltanto lo spazio urbano, ma ci mostrano traiettorie che parlano dell'approdo e dell'intero percorso migratorio.

*Riscrivere la città perché si mostri idonea
a un progetto urbanistico ancora da pensarsi*

A Bologna compare la Villa Aldini, luogo dell'abitare di tutti i partecipanti all'indagine, come il punto di riferimento ricorrente, predominante ma sempre decentrato, nella geografia della città. A Napoli i confini, che rappresentano i luoghi inaccessibili, o temuti, della città, sono confini temporali, per molte donne che dopo le dieci di sera non possono uscire di casa; oppure costituiscono il fatto stesso di attraversare la città da sole, per le ragazze arabe che devono sempre essere accompagnate.

Le mappe riportano elementi che si caricano di significati diversi a seconda di chi li osserva: il circuito del bus 90-91 viene raffigurato, a Milano [figura A, pag. 070], come il percorso più frequente nelle traiettorie dei migranti, ma anche come luogo da evitare da chi lo ritiene pericoloso proprio perché frequentato dai migranti. La piazza del Duomo è un riferimento principale ma anche un luogo inaccessibile da chi non può acquistare i biglietti del tram per raggiungere il centro urbano dallo scalo ferroviario, in periferia, dove abita. E così a Rovereto [figura B, pag. 070] si scopre che la montagna è un luogo amato ma irraggiungibile per chi non ha i documenti e non può allontanarsi dal campo profughi, o che il canale che attraversa la città è un luogo temuto perché l'acqua che vi scorre rimanda al ricordo del naufragio a cui i migranti intervistati erano sopravvissuti.

Le mappe dicono di più e d'altro rispetto all'immagine della città. Rivelano spazi, e una specifica relazione con essi, e insieme contengono i vissuti, i sentimenti, il senso dell'abitare che ciascuno porta con sé.

Per il ricercatore che osserva la città che emerge dalla matita dei migranti, si apre uno scorcio su forme inedite dell'abitare che danno vita a riferimenti nuovi, spaesanti eppure potenzialmente accoglienti anche per l'abitante radicato che inizia a riconoscerne un altro possibile ruolo. Come i luoghi dimenticati dai residenti stanziali, che si caricano di nuovi significati attribuitigli da chi li abita con altre, inedite funzioni. Oppure, invece, luoghi da sempre considerati – e rappresentati – centrali, fulcri della vita pubblica, diventano spazi inaccessibili per una popolazione che li percepisce come confini.

Per i migranti, le mappe sono uno strumento per iniziare ad abitare un luogo, sono un'interfaccia tra sé e il territorio nuovo che si rivela attraverso il disegno.

Nel mostrare una sequenza di mappe [figura C e D, pag. 071] che cerca ogni volta di trasmettere le molteplici sfaccettature di questo lavoro, ciò che interessa sottolineare è la valenza di un progetto di esplorazione e scoperta della città che avviene da parte di entrambi i soggetti

in campo, nel far emergere una città che si fa conoscere da punti d'osservazione diversi su un piano di uguaglianza. Si tratta infatti di un progetto di acquisizione di conoscenza in due direzioni poste in una relazione non gerarchica: da parte dell'osservatore-ricercatore che, attraverso la mappa disegnata dal migrante, può conoscere un'altra dimensione della città, e da parte dell'osservatore-migrante che, con il suo lavoro rappresentativo, può far sua la città in cui abita e di cui al tempo stesso non è ancora abitante consapevole.

Un progetto urbanistico non ancora esplorato

L'ipotesi da cui nasce questo lavoro è che l'instabilità e il movimento, che incidono sempre più profondamente nel dare forma alla città, siano connaturati all'abitare contemporaneo; che sia necessario sperimentare nuovi approcci perché l'urbanistica si interroghi su un abitare transitorio che pone nuove domande al suo progetto.

I migranti che si apprestano a rappresentare un territorio sconosciuto in modo da poterne decifrare gli elementi, da poterlo abitare, sono stati riconosciuti come i soggetti più idonei a suggerire nuovi sguardi, nuovi oggetti e possibilità di elaborazione al progetto urbanistico. Da un punto di vista decentrato sullo spazio e sull'abitare, le loro mappe restituiscono una diversa geografia, riscrivendo i parametri su cui fondare un progetto che possa rispondere alle questioni emergenti e non ancora esplorate della contemporaneità.

Proporre questa ricerca a un seminario didattico, come possibile strumento di lavoro, può rivelarsi dunque interessante nell'ipotesi che le mappe dei migranti forniscano una chiave d'accesso al progetto dell'abitare contemporaneo. Perché invitano ad ampliare il campo di indagine, facendo emergere una stratificazione della città per lo più sconosciuta, che include la dimensione della transitorietà; perché permettono di addentrarsi nella città in trasformazione, evidenziandone i luoghi altri; perché suggeriscono un'osservazione della città non soltanto dall'alto e dall'esterno, come avviene con il dispositivo della cartografia scientifica, ma dall'interno di un'esperienza specifica dell'abitare.

Ma c'è anche un piano etico per cui sembra importante, oggi, trasmettere a un pubblico di studenti un percorso di ricerca come quello descritto. Un piano che risiede nella valenza delle mappe come strumento di lavoro e di scoperta su un piano di reciprocità. Perché nello stesso momento in cui lo sguardo "esperto" scopre una nuova immagine della città, il migrante se ne appropria acquisendone consapevolezza; attraverso la rappresentazione, il

*Riscrivere la città perché si mostri idonea
a un progetto urbanistico ancora da pensarsi*

nuovo abitante sviluppa un senso di appartenenza alla città e propone, con il suo disegno, un punto di vista creativo. Nel momento cioè in cui il foglio non è più bianco, un territorio dapprima estraneo, spaesante, sconosciuto, diventa familiare, si fa pensabile. Per cui immaginare e rappresentare la geografia urbana corrisponde a un tentativo di abitare mentalmente la città, quindi di pensarsi come abitante.

Questa riscrittura della città potrebbe mostrarsi idonea a un progetto urbanistico ancora da pensarsi. Perché costruire un piano di parità tra lo sguardo esperto e quello spaesato significa tentare di superare la prerogativa del potere sull'altro che da sempre divide chi appartiene – a un territorio, a un diritto, a un sistema – da chi è escluso. Dare in mano ai migranti la matita significa ascoltarne il punto di vista senza restringerlo alla dimensione autobiografica a cui spesso la loro voce è ricondotta. Significa recepire la parola dell'altro lasciando spazio a ciò che vorrà dire, nel modo in cui vorrà dirlo. Dal punto di vista del progetto urbano, significa chiedere a chi approda di segnalare le questioni aperte dell'abitare la città e, potenzialmente, di definirne le prospettive di sviluppo: la mappa è un dispositivo progettuale che incide nel disegno al futuro del territorio. Una parola, un disegno che possono entrare in un dibattito mirato a scardinare la condizione segregata che accomuna tutti i migranti, poiché ne sovverte i presupposti di marginalizzazione e ne riconosce il contributo in termini di una progettualità capace di dialogare con le molteplici forme di una realtà estraniante.

FIGURE DA PAGINA 070

Note

¹ Pezzoni N. (2020), *La città sradicata. L'idea di città attraverso lo sguardo e il segno dell'altro*, O barra O edizioni, Milano. La prima edizione, con il titolo *La città sradicata*.

Geografie dell'abitare contemporaneo. I migranti mappano Milano, è stata pubblicata nel 2013.

² L'atlante di 100 mappe è l'esito di un'indagine contenuta nella tesi di laurea magistrale in Architettura e Disegno Urbano di Andrea Arzenton e Cinzia Nicolais, relatrice Nausicaa Pezzoni, "La città dei rider. Il mutamento visto con gli occhi della popolazione nomade", discussa al Politecnico di Milano il 07/10/2021. La mappatura è stata realizzata con lo stesso metodo utilizzato con i migranti nelle diverse città. Si rimanda a Pezzoni (2022a) e ai saggi in quel servizio pubblicati.

³ Centro Aiuto del Comune, dormitori, ambulatorio medico, mense, centri diurni, scuole di italiano, oltre alle piazze e alle strade (cfr. *Il primo approdo a Milano: i luoghi dei migranti*, in Pezzoni 2020, pp. 104-129).

Riferimenti:

- Andriello V., 2002, “La città vista attraverso gli occhi degli ‘altri’”, in Di Biagi P., a cura di, *I classici dell'urbanistica moderna*, pp. 153-170, Donzelli, Roma;
- De Certeau M., 2001, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma. Ed orig. (1980) *L'Invention du Quotidien. Vol. 1, Arts de Faire*, Union générale d'éditions, Paris;
- Decandia L., 2008, *Polifonie urbane. Oltre i confini della visione prospettica*, Meltemi, Roma;
- Farinelli F., 1992, *I segni del mondo. Immagine cartografica e discorso cartografico in età moderna*, La Nuova Italia, Scandicci;
- Hooks B., 2020, *Insegnare a trasgredire*, Meltemi, Milano;
- Lynch K., 1960, *The image of the city*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts;
- Pezzoni N., 2020, *La città sradicata. L'idea di città attraverso lo sguardo e il segno dell'altro*, O barra O edizioni, Milano;
- Pezzoni N., 2022a, “La città dei rider. Uno sguardo in movimento sulla città”, in *Territorio*, n. 100, pp. 71-81;
- Pezzoni N., 2022b, “I migranti scrivono l'Europa. L'idea di città attraverso lo sguardo delle nuove popolazioni urbane”, in *Africa e Mediterraneo: Il grado zero del razzismo*, n. 96, pp. 54-59;
- Tzonis A., Lefaivre L., 1993, “Kevin Lynch e la teoria cognitiva della città”, in *Casabella*, n. 600, pp. 46-50.

Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi

I media o i momenti di polemica partigiana rappresentano spesso il fenomeno migratorio come una crisi e un'emergenza epocale. Non solo questo allarme è esagerato, ma soprattutto crea una confusione dannosa tra migrazioni e domanda di asilo, tra accoglienza e integrazione.

In questo contesto, l'argomento può facilmente condurre a divisioni frontali: la presenza di immigrati o l'arrivo di profughi viene percepito come un fattore dirompente. È dunque importante criticare gli aspetti analiticamente misurabili e, al tempo stesso, affrontare la dimensione complessiva dell'incertezza, non ignorando che la confusione in campo lessicale (dove si incrociano emigranti e migranti economici, richiedenti asilo, rifugiati, esuli, minori...) nuoce alla comprensione dei fenomeni e viceversa.

Questo capitolo cerca di comprendere questo allarme chiarendo i concetti di migrante e rifugiato con riferimento al caso francese e a Parigi in particolare, e cercando di descrivere la confusa sovrapposizione tra politiche diverse, di accoglienza come di repressione. Da questa pur breve descrizione possono emergere suggerimenti su come impostare meglio le politiche di ricezione e accoglienza, in particolare facendo leva su quanto già in corso per la riqualificazione dei quartieri.

Un continente di stranieri

Le migrazioni sono una delle principali componenti del processo di globalizzazione in corso, crescente e difficilmente limitabile. Si può concordare sul fatto che i flussi migratori non siano oggi un evento temporaneo, anche se l'evoluzione interna e il confronto internazionale ridimensionano gli elementi di allarme (Agier, 2010).

È importante allora capire di cosa si stia parlando e soprattutto distinguere tra presenze di stranieri destinate a essere relativamente permanenti e quelle probabilmente più effimere legate a situazioni puntuali. Le distinzioni giuridiche sono spesso insufficienti, e più avanti presentiamo alcune possibili correzioni. È utile mantenere la distinzione anche perché i migranti sono una componente relativamente stabile, mentre i rifugiati dipendono da congiunture diverse e spesso imprevedibili.

I migranti sono genericamente definiti come una popolazione nata

all'estero, che si trova a vivere in un paese diverso principalmente per ragioni legate al lavoro e alla ricerca di un maggiore benessere. Più precisamente, un migrante può essere definito come una “persona che vive temporaneamente o stabilmente in un Paese in cui non è nata” e che con quel Paese ha acquisito importanti legami sociali (come fa a fini statistici il Dipartimento degli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite – UNDESA). In questo paese, questo migrante può essere considerato regolare o non. La sua migrazione può essere sostenibile, stagionale o permanente, marittima o terrestre.

I richiedenti asilo sono invece persone costrette ad abbandonare il proprio paese. La Convenzione di Ginevra del 1951 definisce rifugiato “qualsiasi persona che, temendo a ragione di essere perseguitata a causa della sua razza, della sua religione, della sua nazionalità, della sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o delle sue opinioni politiche, si trova al di fuori del paese di sua nazionalità”; e “chi non può o non vuole, per questo timore, rivendicare la protezione di questo Paese”. I richiedenti asilo richiedono, appunto, lo status legale di rifugiati secondo la dichiarazione di Ginevra. Rispetto ai migranti, rifugiati e richiedenti asilo sono meno numerosi.

L'arrivo di questi ultimi in Europa è generalmente percepito come un fenomeno relativamente recente, e si tende a scordare che l'Europa ha già vissuto e gestito flussi consistenti di rifugiati almeno dagli anni Quaranta (Panayi, 2009). Senza risalire sino alla II guerra mondiale, una serie di conflitti locali (ad esempio Cipro negli anni Settanta; la Germania dopo la caduta del muro di Berlino; l'Albania negli anni Novanta...) ha prodotto negli ultimi trent'anni flussi importanti di rifugiati: nel 1992, per esempio, 700.000 jugoslavi si reinsediarono in altri paesi europei.

Gli aspetti di mediatizzazione dei fenomeni migratori possono essere facilmente relativizzati in termini empirici, come dimostra gran parte della ricerca (Cremaschi, 2020). È dunque opportuno considerare l'allarme per i fenomeni di migrazione e accoglienza come un'ulteriore espressione di un'ansia diffusa. In effetti, le preoccupazioni maggiori sono diverse dall'immigrazione, in particolare dopo il Covid: la gente si focalizza piuttosto sui temi della salute, sulla povertà, sul rilancio dell'economia, che rappresentano oggi le maggiori preoccupazioni nell'opinione pubblica europea (Eurobarometro, 2021). La migrazione, invece, è scesa al 15% del campione nel 2021, mentre rappresentava il 28% nel 2016. Ma l'obiezione basata sui dati, analitica e razionalizzante stenta a convincere i cittadini che vivono da tempo in situazioni di grande incertezza. L'epoca che si è aperta con la ristrutturazione neoliberale e

Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi

la rivoluzione digitale ha indotto una grande incertezza collettiva e, di conseguenza, una crescente ansia sul proprio futuro. L'immigrazione cioè contribuisce alla percezione di insicurezza sociale e moltiplica i fattori che provocano una profonda e diffusa incertezza.

Da questo punto di vista specifico, l'orizzonte culturale che si attiva in relazione alle migrazioni e all'accoglienza, è un orizzonte profondamente legato ad aspetti locali e territoriali. L'allarme rispetto alla percezione di "altri" è profondamente connesso alla sensazione di dover cedere spazi, rinegoziare diritti, rinunciare a opportunità: tutti aspetti strettamente legati al contesto locale. E sono spesso i quartieri più deboli a dover affrontare le situazioni più difficili.

A fronte di tutto ciò, le politiche sono spesso poco efficaci. In pochi decenni, a volte in pochi anni, i migranti e i figli dei migranti sono diventati un elemento strutturale in tutti i paesi europei. Gli stati membri affrontano le conseguenze di una lunga storia di disposizioni imperfette nell'equilibrio tra culture, fedi e lingue diverse. I problemi di accoglienza dei rifugiati si aggiungono alla difficile gestione dell'integrazione della popolazione relativamente stabile di migranti regolari.

La maggior parte di questi vive nelle grandi città, ma un numero crescente si trova oramai nelle campagne o nei piccoli comuni, dove è ancora più difficile che le politiche nazionali abbiano effetto; anche il villaggio più remoto si confronta oggi con la presenza permanente di abitanti nati all'estero (Balbo, 2015) senza possedere gli strumenti per le opportune mediazioni. Anzi, i governi tendono in principio a disperdere migranti e rifugiati nei comuni minori e comunque cercano di allontanarli dalle grandi città, dove gli spazi sono minori e i costi di accoglienza maggiori.

Terra d'asilo?

L'Europa è sempre stata una terra d'immigrazione. La sua relativa prosperità economica e la stabilità politica la rendono attrattiva, in particolare per i paesi imperialisti che hanno mantenuto relazioni stabili e facilitate con le ex-colonie. Nel dopoguerra, la geografia delle migrazioni internazionali è apparsa molto stabile sebbene i flussi migratori siano stati alterati dall'industrializzazione a partire dagli anni Sessanta: le aree metropolitane sono divenute progressivamente luoghi di arrivo privilegiati, mentre le aree industriali più antiche (minerarie e siderurgiche) sono apparse meno attraenti.

Secondo i dati Eurostat del 2022, la popolazione nata al di fuori dell'UE è pari a 37,5 milioni di persone e cioè all'8,4%; per comparazione, la

stessa percentuale nel 2020 era del 28,8 in Svizzera, del 21,3 in Canada, del 15,3 negli USA. Nel 2011 il censimento della popolazione e degli alloggi stimava che il 10% della popolazione dell'UE-28 fosse nata al di fuori dello Stato membro in cui viveva (quasi 51 milioni di persone). Gran parte di questi stranieri (cittadini europei e non) risiede in Germania (più di dieci milioni), mentre Italia, Francia e Spagna registrano ciascuna tra 4,8 e 5,2 milioni. In Francia, diverse grandi ondate di immigrazione si sono succedute nel XX secolo; tra le più consistenti: mezzo milione di repubblicani spagnoli nel 1939, un milione di *pieds-noirs*, ebrei e musulmani dall'Algeria nel 1962.

I paesi europei hanno accolto 11,6 milioni di rifugiati negli ultimi anni, vale a dire una parte relativamente piccola degli sfollati di tutto il mondo. Alla fine del 2021, infatti, le persone in fuga da guerre, violenze, persecuzioni e violazioni di diritti umani risultavano essere 89,3 milioni, un aumento dell'8 per cento rispetto all'anno precedente e ben oltre il doppio rispetto a dieci anni fa (UNHCR Global Trends). Solo una ridotta percentuale degli sfollati acquisisce lo status di rifugiato: nel 2020, l'UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati) stimava che ci fossero circa 26 milioni di rifugiati nel mondo (a metà del 2016 erano 16,5 milioni) di cui circa l'80% nei Paesi in via di sviluppo. La Giordania e il Libano sono di gran lunga i due paesi che ospitano il maggior numero di sfollati.

Tuttavia, le traiettorie dei rifugiati verso l'UE sono in continuo cambiamento, in dipendenza dalle nuove crisi che via via si presentano in paesi più o meno vicini, e dalle politiche di pattugliamento delle frontiere e di esternalizzazione dei controlli. Durante i primi mesi del 2016, ad esempio, grandi flussi hanno seguito alcune rotte terrestri, dalla Libia alla Turchia verso l'Europa centrale e la Germania, trasformando la Grecia in uno dei principali punti di transito. Più di recente, gli accordi con Erdogan e la guerra in Ucraina hanno di nuovo cambiato le rotte e i pesi demografici.

Sottolineare i precedenti storici non è rassicurante; al contrario, porta a interrogarsi su ciò che è cambiato nella geografia, nella governance e nelle pratiche locali. In effetti, le istituzioni e le pratiche che hanno presieduto alle crisi del dopoguerra sembrano inadeguate a far fronte alle condizioni odierne. I governi hanno istituito diversi campi provvisori lontani dalle isole dello sbarco, lungo le rotte o ai valichi di frontiera (Agier, 2011). Pertanto, l'arrivo dei rifugiati non rappresenta una crisi di per sé, ma è piuttosto la conseguenza di una crisi in corso, anche se ne riscrive in qualche modo il copione.

Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi

Parigi, una regione urbana globale

La migrazione in Francia presenta storicamente una forte caratterizzazione geografica dovuta al passato coloniale: la metà dei migranti proviene dall’Africa, il 27% dall’Europa e il 18% dall’Asia. Ma la globalizzazione cambia i flussi: i migranti provenienti dall’Europa si sono dimezzati dal 1982, la quota del Maghreb è rimasta stabile, mentre i migranti provenienti dall’Asia e dall’Africa subsahariana sono più che raddoppiati (Boussad *et al.*, 2017). Solo otto gruppi nazionali rappresentano la metà dei migranti (Algeria, Marocco, Tunisia, Turchia, Cina e Mali al di fuori dell’UE, Portogallo e Italia tra i Paesi dell’UE). Il numero di stranieri residenti risulta aumentato del 19% su scala regionale, tra il censimento del 1999 e quello del 2005.

In quanto polo europeo, la regione di Parigi ospita la popolazione più eterogenea di tutta la Francia. L’area urbana di Parigi comprende una popolazione di 2,2 milioni di immigrati (38,2% del totale: INSEE 2020). I migranti si trovano segregati in alcuni quartieri a causa di alcuni fattori combinati: la disoccupazione, la presenza di alloggi sociali, bassi livelli di istruzione che fanno sì che i gruppi di migranti e non migranti non siano equamente distribuiti (Préteceille, 2005). Questa disuguaglianza nella localizzazione dipende fortemente dal mercato immobiliare. Secondo questo approccio, i quartieri della periferia sono misti e collocati in un tessuto urbano molto denso, a differenza del modello statunitense del ghetto isolato e omogeneo.

Infine, la letteratura scientifica segnala la crescente “gentrificazione” dell’area metropolitana parigina. Alla fine degli anni Duemila, il fenomeno riguardava già la capitale nel suo complesso, sebbene la concentrazione di alloggi sociali e l’ampio stock di unità abitative vecchie e fatiscenti permettono la resistenza dei quartieri popolari nel settore nord-orientale di Parigi e nella cintura periferica. La gentrificazione è diffusa sia per l’estensione geografica, il numero di quartieri interessati, che per demografia, il numero di abitanti coinvolti (Clerval, 2016). Le disuguaglianze sociali sono maggiori a Parigi che nell’area metropolitana di Parigi. I quartieri del Nord-Est concentrano alti tassi di disoccupazione e alloggi sociali, mentre i quartieri centrali e occidentali e la maggior parte dei quartieri meridionali ospitano la popolazione più abbiente. (*Ivi*: 92).

Inoltre, la gentrificazione di Parigi sta cambiando il mosaico sociale regionale. Le opzioni residenziali della classe operaia sono limitate ai sobborghi interni o ai comuni suburbani lontani dal centro metropolitano (e dall’intera Parigi).

Nei quartieri periferici dove si concentrano povertà e disagio, lo stato e i comuni partecipano alla *Politique de la Ville* (PV) che ha affrontato il problema dell'esclusione sociale fin dagli anni '80. La PV si concentra sulle aree urbane svantaggiate e combina risorse locali e sostegno esterno (di rete e finanziario). L'attuazione della PV è delegata al livello locale, il che comporta una certa variabilità, e deve coinvolgere attori locali e il pubblico. Una caratteristica significativa è la dimensione "contrattuale", un partenariato tra il governo e le autorità locali, altri enti pubblici e associazioni edilizie. Dal 2014, uno schema identifica 1514 quartieri prioritari che sono oggetto di partenariati per promuovere il rinnovamento urbano, l'inclusione sociale e nuove attività e opportunità economiche. I fondi strutturali dell'UE dedicati allo sviluppo urbano sostenibile (art. 7 del Regolamento del Fondo europeo di sviluppo regionale 2014-2020) sono utilizzati in Francia in coordinamento con la PV.

Le sfide di una politica non tradizionale

In teoria la Francia dispone di un forte quadro nazionale di politiche sociali per l'integrazione dei migranti che si concentrano nei quartieri dove risiede la maggior parte della popolazione in condizione di svantaggio. Il governo nazionale è responsabile della politica migratoria (compreso il controllo delle frontiere e l'espulsione dei non aventi diritto); tuttavia, i governi locali e i consigli locali sono incaricati di fornire servizi ai rifugiati. Lo status di rifugiato o di protezione sussidiaria sono stati concessi con parsimonia; negli ultimi anni, a circa il 40% dei richiedenti. I governi provinciali (i *départements* o gli *Etablissements Publiques Territoriaux*, EPT nel caso della metropoli parigina) hanno la responsabilità generale per l'assistenza sanitaria e sociale per i bambini e le famiglie, l'alloggio nei centri di accoglienza e la gestione del reddito di solidarietà attiva (RSA). Nella regione urbana di Parigi (dove la percentuale di immigrati è particolarmente alta), le politiche dipendono fortemente dall'appartenenza politica del sindaco dell'EPT.

Il coinvolgimento delle grandi città nella questione dell'integrazione sociale dei migranti, nel senso dei residenti di origine straniera, non è recente e avviene nel quadro della collaborazione con iniziative del governo centrale. Soprattutto, avviene sulla base della consolidata esperienza delle amministrazioni locali nel gestire programmi di riabilitazione – al tempo stesso fisica e sociale – delle periferie.

Un'importante differenza tra i due livelli di governo e i tipi di destinatari è il ruolo differente del governo centrale e di quello della città, con

Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi

notevoli inversioni di ruolo e posizione, l'uno talvolta con sfumature più repressive e l'altro più accoglienti, ma con un forte intreccio di posizioni diverse. Trattandosi di una politica *statu nascenti*, sarebbe difficile comunque indicare ruoli e profili stabili.

Ma un approccio descrittivo rischia di essere fuorviante, perché descrivere competenze e responsabilità conduce a redigere un elenco complicato e tutto sommato formale che non aiuta a capire chi opera davvero sul territorio. Per esempio, un ruolo più autonomo delle città inizia a emergere nei primi anni Ottanta ma il processo è tutt'altro che lineare e procede per sbalzi e scossoni. A Parigi, in particolare, alcuni eventi puntuali – occupazioni, manifestazioni, mobilitazioni contro le baraccopoli, in favore dei migranti dell'Europa orientale o di famiglie senzatetto – avvengono a più riprese con forte impatto emotivo e politico. Questi eventi portano alla creazione di associazioni di volontariato e attivismo ma sono altresì rivelatori di come le politiche si strutturino in modo incrementale. Per esempio, 47.000 persone hanno beneficiato dal 2015 di rifugi gestiti dalla Città di Parigi, che dispone oggi di 21.400 posti di alloggio per senzatetto aperti tutto l'anno. Inoltre, 4.000 posti sono dedicati all'accoglienza di migranti e rifugiati, di cui più di 1.600 aperti grazie a fondi di bilancio del Comune di Parigi.

In sintesi, l'accoglienza dei rifugiati è il risultato dell'azione di alcune agenzie dello stato, di diversi enti locali e di numerosi attori sociali sommate insieme. Si tratta di un campo politico emergente che va oltre i tradizionali confini del welfare e non risulta ben strutturato né dal punto di vista della razionalità formale né della coerenza dai processi locali di governance.

Ma evidentemente, c'è un progressivo apparentamento sul campo delle due politiche. Seguendo la stessa ispirazione delle iniziative per i senzatetto, Parigi apre nel 2016 un campo profughi in città sull'esempio di quanto fatto dal piccolo comune settentrionale di Grande-Synthe, vicino a Calais. Questo esempio, costoso e controverso, ha innescato una maggiore richiesta di risorse, competenze e know-how da parte delle autorità locali e delle associazioni responsabili dell'accoglienza, sebbene l'impegno sia volontario, alle quali lo stato non ha sempre dato risposte all'altezza.

Più in generale, le strutture di implementazione delle politiche di quartiere apprendono a gestire programmi più complessi, come i programmi ITI (Investimenti territoriali integrati) sostenuti dai fondi europei, e pur prestando servizi diretti ai residenti di origine straniera (migranti o francesi con retroterra migratorio) estendono – a

volte in modo informale – l’offerta di servizi ai rifugiati. Per esempio, l’insegnamento della lingua o la formazione all’imprenditorialità sono finanziati per i migranti ma vengono offerti indistintamente a chiunque lo richieda (Cremaschi, 2021).

Non è esagerato allora utilizzare l’abusata immagine delle macchie di leopardo. Le politiche sono disconnesse per scala geografica, localizzazione e tempistiche: un quadro centrale robusto non è sempre attuato localmente; le condizioni geografiche condizionano scelte di governance diverse in parti della regione metropolitana; affermazioni retoriche a favore o contro l’accoglienza contrastano con iniziative episodiche di segno opposto. La variabilità è così elevata che risulta difficile sintetizzare in un quadro i diversi interventi o i molteplici approcci.

Si può parlare allora di una “anarchia organizzata” (Le Galès 2020): sono presenti tante esperienze interessanti, a volte promosse dagli enti locali a volte dai volontari, nel campo dell’innovazione sociale, dell’accoglienza rifugiati, della solidarietà. Difficile invece rintracciare delle procedure sistematizzate, delle competenze chiare.

Non è tanto sorprendente che le politiche siano confuse, al contrario è interessante segnalare che si verificano talvolta importanti innovazioni e risultati parzialmente soddisfacenti. La lacunosa ma progressiva integrazione tra le politiche territoriali per i rifugiati e quelle per i migranti rappresenta un tratto caratteristico della situazione a Parigi (ma non solo). Piuttosto che cercare astratte soluzioni, questa la conclusione, sarebbe opportuno procedere dalle soluzioni che sembrano funzionare e soprattutto affrontare i problemi che restano irrisolti.

Riferimenti

- Agier M., 2011, *Managing the undesirables: refugee camps and the humanitarian government*, Polity Press, Cambridge;
- Balbo M., a cura di, 2015, *Migrazioni e piccoli comuni*, FrancoAngeli, Milano;
- Boussad N., Couleaud N., Sagot M., 2017, “Une population immigrée aujourd’hui plus répartie sur le territoire régional”, in *Insee Île-de-France*, vol. 70, pp. 1-4;
- Clerval A., 2016, *Paris sans le peuple. La gentrification de la capitale*, La Découverte, Paris;
- Cremaschi M., 2020, “Migration and asylum seekers”, in *ESPON Evidence*, TOPIC PAPER 1 Aug., pp. 1-26;
- Cremaschi M., 2021, “Migrant integration and ITIs in the urban region of Paris”, in Fioretti C., Proietti P., Tintori G., a cura di, *A place-based approach to migrant integration*, pp. 92-110, Publications Office of the European Union, Luxembourg;

Cosa fa la città ai migranti: politiche e quartieri di Parigi

Insee, 2020, *Population en historique deuis 1968. Unité urbaine de Paris*, Paris, 9 décembre;

Le Galès P., 2020, *Gouverner la métropole parisienne. État, conflits, institutions, réseaux*, Presses de Sciences Po, Paris;

OECD, 2018, *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Paris*, OECD Publishing, Paris;

Panayi P., 2009, “Postwar Europe: A continent built on migration”, in Larres K., a cura di, *A Companion to Europe since 1945*, pp. 432-449, Blackwell Publishing, Città;

Préteceille E., 2006, “Has Social Segregation Increased? The Parisian Metropolis between Polarization and Social Mix”, in *Sociétés contemporaines*, vol. 62, n.2, pp. 69 -93.

Il tram, il *pont de pierre* e la rigenerazione urbana di Bordeaux

Un progetto politico a lungo termine

Il processo di rigenerazione urbana di Bordeaux è stato avviato nel 1995, con l'elezione del sindaco Alain Juppé. Fino ad allora Bordeaux, definita “la bella addormentata”, soffriva di molti problemi: perdita notevole di popolazione da più decenni, degrado delle case e degli edifici storici, tra cui la *façade des quais* (il fronte edilizio Settecentesco sul fiume Garonna), ingorghi e monopolio delle automobili sulle strade (molte a quattro corsie e senso unico) e sulle piazze (trasformate in parcheggi). Negli anni precedenti, come rimedio ai problemi del trasporto in città, era stato sviluppato un progetto di metropolitana, che però costava molto (in parte a causa della natura paludosa del suolo), sarebbe stata breve e a una sola linea, non riuscendo quindi a intercettare la domanda urbana di mobilità.

Un progetto urbano a larga scala

In questo contesto, in seguito all'elezione di Juppé, nel 1997 viene adottato il “*projet urbain*” che riguarda soprattutto una nuova organizzazione della mobilità, il rinnovo degli spazi pubblici centrali (e alcuni periferici), fra i quali il molo lungo la Garonna, il restauro della grande facciata sul fiume e più marginalmente il recupero delle case nel centro storico. Questa politica viene portata avanti con l'accordo dei comuni periferici della *Communauté Urbaine de Bordeaux* (*Bordeaux Métropole* dal 2015).

Il progetto più emblematico di questa politica sovracomunale è il tram, che sostituisce il costoso e poco efficiente progetto di metropolitana (lunga solo 7 km), utilizzando quella riserva finanziaria previsionale per costruire una rete di tre linee di venti chilometri complessivi, associate alla concomitante sistemazione degli spazi pubblici lungo i percorsi, che non riguardano più solo il comune centrale (Bordeaux) ma numerosi comuni periferici, con l'idea di utilizzare questo dispositivo di trasporto anche come strumento di rigenerazione, comprendendo l'area urbana centrale e i periferici quartieri di edilizia popolare.

Il nuovo vecchio ponte

Entro questo processo di rigenerazione, il *pont de pierre* occupa un posto strategico. Questo “ponte vecchio” (di cui nel 2022 si festeggia il bicentenario) caratterizza l’ingresso in città dalla strada di Parigi, ed è stato il primo ponte di Bordeaux, fatto costruire da Napoleone per la sua armata in guerra contro la Spagna. Fino ad allora non c’erano ponti sulla Garonna, sia per non ostacolare i traffici marittimi (fondamentali per l’economia bordolese attraverso il cosiddetto “commercio triangolare” con l’Africa e l’America e l’export del vino), sia per le difficoltà legate alla costruzione di un manufatto su un fiume largo 500 metri e sottoposto a due maree quotidiane con forti correnti.

Nel 1865 il quartiere *Bastide*, situato oltre il fiume, viene annesso al comune di Bordeaux e tra l’Ottocento e la prima metà del Novecento si avvia il processo di urbanizzazione della riva destra, fino ad allora paludosa, soprattutto attraverso la realizzazione di aree industriali e case per operai. Negli anni Cinquanta del Novecento [figura A, pag. 072], il ponte viene ampliato da 15 a 19 metri di larghezza per passare da due a quattro corsie, inserendolo così nel movimento più generale di adattamento della città alle automobili e fino alla metà degli anni Sessanta continua ad essere non solo il primo, ma anche l’unico ponte sulla Garonna.

Questo modo di pensare, l’idea cioè di “adattare la città all’auto”, a Bordeaux viene perseguita, sia a livello politico che tecnico, fino all’inizio degli anni Novanta, con il progetto della metropolitana che ancora una volta manteneva le automobili in circolazione e le ampie superfici utilizzate a parcheggio sia nel centro antico sia lungo il fiume, senza mettere in discussione il disegno e l’utilizzo dello spazio pubblico.

Una città di nuovo attraente

Nel 1997, anche osservando gli esempi di Nantes, Strasburgo e Grenoble, la *Communauté Urbaine de Bordeaux* sceglie il tram come trasporto strutturante. Oltre che per alcuni aspetti tecnologici (l’innovativo sistema di alimentazione elettrica che permette di evitare strutture aeree in alcuni tratti urbani) e per il suo design più volte premiato, il tram bordolese costituisce un più complessivo cambio radicale nel modo di pensare la mobilità e la città.

Entro questo progetto urbano, infatti, il vecchio ponte viene sottoposto a un altro cambio: la sua sezione conserva due corsie per le automobili, ma viene dotata anche di due corsie per il tram, due piste ciclabili e due

marciapiedi (anche se solo di 1,5 m); dando vita così a una sorta di “sistema multimodale” di trasporto, mentre tutti gli altri ponti continueranno ad essere dedicati quasi esclusivamente al traffico automobilistico. La nuova rete del tram bordolese (tre linee di più di 20 km) viene inaugurata nel 2004 e da allora la “bella adormentata” vive una metamorfosi spettacolare nei suoi modi di vita e per la sua attrattività (spinta anche dalla classificazione del centro urbano a patrimonio mondiale dell’Unesco e dalla linea ad alta velocità che collega Bordeaux a Parigi in due ore).

Questi interventi sul *pont de pierre* sono associati alla realizzazione della rete tramviaria, ma anche alla riqualificazione del lungofiume attraverso i sette km progettati dal paesaggista Michel Corajoud, così come al rinnovo urbano di vaste aree industriali dismesse nella riva destra, che entra in una nuova fase di “conquista urbana” da parte di ceti abbienti e di conseguente *gentrification*; tanto che, nonostante l’esistenza di quartieri di edilizia popolare, le *échoppes* (case unifamiliari tradizionali in pietra, a lungo poco pregiate e oggi molto ricercate)¹ vengono acquistate da nuovi ceti sociali e da giovani coppie.

Da allora in poi il comune centrale guadagna una notevole popolazione (+ 2.000 abitanti all’anno, che diventano 8.000 a livello di *Bordeaux Métropole* e 20.000 nella Provincia Gironde). La forte attrattività economica e residenziale e la rigenerazione urbana (con altri grandi progetti di nuovi quartieri) negli anni più recenti hanno avuto un impatto notevole sulla mobilità, con ulteriori ingorghi e fenomeni di inquinamento legati al traffico. In questo nuovo contesto, il *pont de pierre* è sottoposto a nuovi e complessi problemi: di struttura (affonda un millimetro all’anno per mancanza di buone fondazioni); di ingorghi quotidiani sistematici con una frequenza dei tram di fatto limitata a causa del traffico; di confort e sicurezza dei ciclisti e pedoni sempre più numerosi sul ponte, dove però sono costretti a condividere uno spazio troppo stretto.

L’audace chiusura al traffico automobilistico

Così, nel 2017, *Bordeaux Métropole* prende la clamorosa decisione di chiudere sperimentalmente il ponte al traffico delle automobili private per due mesi (agosto e settembre): continuano a passare bus, taxi e servizi di emergenza accanto al tram, ma ora i ciclisti circolano sulle ex corsie delle auto assieme ai bus, e i pedoni dispongono di due marciapiedi larghi tre metri [figura B, pag. 073].

Prima di lanciare tale sperimentazione, si avvia una lunga fase di studi tecnici d’impatto sul sistema complessivo del traffico urbano e

in particolare sugli altri ponti. Si parte dal fatto che il *pont de pierre* non è più l'unico ponte, accoglie solo il 5% del traffico sui ponti bordolesi (circa 15.000 veicoli al giorno) che tuttavia bisogna ridistribuire.

Secondo gli ingegneri di *Bordeaux Métropole*, l'audace chiusura era fattibile associandola a una serie di altre misure: una nuova via di accesso stradale al ponte Saint Jean, una quarta corsia sulla striscia di emergenza del ponte Mitterand sulla tangenziale con abbassamento della velocità a 70 km/ora, l'aumento (soprattutto) della frequenza dei tram in ore di punta (ogni due minuti e mezzo per senso di marcia) e un maggior confort assicurato ai ciclisti e ai pedoni.

I modelli matematici di calcolo dell'impatto sul traffico però si sbagliano. L'annuncio della decisione della sperimentazione provoca una forte, per non dire violenta, reazione dei commercianti. Nonostante riunioni di concertazione in anticipo, non si riesce né a convincere né a calmare la collera dei negozianti, che osteggiano questa decisione attraverso vie legali e avanzando alcune proposte alternative (senso unico per le macchine sul ponte, l'apertura nei due sensi qualche giorno alla settimana, ecc.) che però non vengono recepite da *Bordeaux Métropole* perché considerate poco praticabili.

La maggioranza politica decide dunque questa chiusura estiva, che secondo Juppé “farà più sodisfatti che malcontenti” e dopo due mesi la sperimentazione viene ampliata per circa un anno e adottata definitivamente nel 2018. Nel frattempo, gli stessi ingegneri di *Bordeaux Métropole* analizzano i conteggi e le condizioni del traffico, non solo sul *pont de pierre* ma anche sul resto della città, e si rendono conto che circa un quarto dei 15.000 veicoli che attraversavano il ponte ogni giorno sono svaniti. I conteggi (reali) mostrano certo un aumento del traffico sugli altri ponti ma anche un calo complessivo grazie a un cambio nelle modalità di trasporto: si lascia l'auto per prendere il tram, il bus, la bici o camminare. Le cifre sono eloquenti: 40.000 persone nei tram e bus, 20.000 ciclisti e pedoni. La presenza corporea (persone sul ponte) è impressionante se messa a confronto con le file di automobili che intasavano il ponte fino a pochi anni fa.

Il ponte tattico e strategico per l'urbanistica

Insomma, si può dire che questa metamorfosi (del ponte) è il frutto di circa vent'anni di scelte politiche forti e coerenti, appoggiate su studi tecnici approfonditi. Però nel caso della chiusura al traffico automobilistico è interessante notare che il ponte non è cambiato

fisicamente, non c'è stato grande investimento materiale ma piuttosto concettuale: qualche cartello di segnalazione e qualche riga di colore al suolo: secondo il principio di reversibilità, potrebbe tornare facilmente all'uso che se ne faceva prima, ma ciò sarebbe ormai difficilmente accettabile dai bordolesi, tranne qualche commerciante.

Potremmo parlare di esempio di urbanistica tattica (poco costoso e rapido da attuare), che mostra come un cambio d'uso genera un cambio d'immagine: ora il ponte è riscoperto come spazio pubblico e non solo come canale di traffico. La metamorfosi è immateriale e corporea nello stesso tempo, perché poche modifiche fisiche hanno decuplicato la presenza delle persone sullo spazio pubblico.

Questa trasformazione leggera e "immateriale" del ponte, va però sempre inserita all'interno dei più ampi interventi di rigenerazione urbana sviluppati sulla riva destra, (quartiere Bastide o "Transgaronna") che da area industriale, degradata e denigrata, diventa un "brano scelto" della città, comprendente il parco del lungofiume disegnato dal paesaggista Michel Desvigne e l'ex caserma trasformata nel cosiddetto "eco-sistema urbano Darwin" (luogo multifunzionale di coworking, cultura e socialità)². Anche la costruzione, nel 2013, di un nuovo grande ponte levatoio a valle del *pont de pierre*, assieme alla gestione dei trasporti, fa parte di questo grande progetto urbano di *rénovation urbaine* del quartiere, che si stima passerà in meno di due decenni da 15.000 a 30.000 abitanti.

Il vecchio *pont de pierre*, quindi, non è il solito ponte storico pedonalizzato a favore dei turisti e anche se per il bicentenario ha bisogno di cure per mantenerlo sempre in gamba (nel 2023 sono previsti lavori di rinforzo delle fondazioni), ormai è il ponte più moderno di Bordeaux, quello più contemporaneo. Anzi il più "futurista", per la sua capacità di ospitare e consentire un ventaglio di soluzioni di trasporto adeguate alla transizione ecologica, e nello stesso tempo per il suo contributo alla crescita interna della città, che cerca di contrastare l'ancora forte spinta alla diffusione urbana (come emerge dalla crescita della popolazione nella provincia girondina).

Il ponte come strumento urbanistico, materiale e immateriale

Il caso del *pont de pierre* rappresenta quindi un aspetto importante della politica di rigenerazione urbana bordolese, con un'attenzione forte dedicata agli spazi pubblici assieme alla mobilità. Questo "progetto di suolo", per dirla all'italiana, sottende, al di là della qualità dei materiali,

*Il tram, il pont de pierre e
la rigenerazione urbana di Bordeaux*

dei rivestimenti di suolo e dell'arredo urbano, una concezione dello spazio non meramente tecnica (non solo funzionale ai mezzi di trasporto) ma anzi dotato di una certa autonomia o neutralità rispetto alle funzioni richieste: "la forma non segue (solo) la funzione", ciò per consentire possibilità di cambio d'uso senza grandi (onerosi) cambi di forma.

Le strade e le piazze dei centri storici italiani spesso sono disegnati su questo principio. Però a Bordeaux, si tratta di un ponte con grande domanda di mobilità (60.000 persone al giorno l'attraversano).

Per illustrare quest'idea, basterebbe paragonare le due teste del ponte. Una, dal lato sinistro (centro città), seppur caratterizzata da un fronte edilizio realizzato nel Settecento, dispone di una strada a 2 corsie per senso di marcia, interrate per una cinquantina di metri, ereditata dagli anni Settanta "macchinisti", e molto utile alla gestione del traffico: denominata piazza Bir Hakeim, in realtà difficilmente potrà diventare "piazza" e spazio pubblico. Al contrario, sulla testa destra del *pont de pierre*, la piazza Stalingrad, data la sua forma abbastanza piana e generosa (140 x 100 m), permette una più semplice transizione verso usi pubblici, verso un'idea di "piazza". Oggi, il suo centro è dedicato ad una stazione degli autobus con interscambi con il tram, ma esiste già il progetto di "pacificazione" di questo spazio, che prevede di levare il (già poco) traffico automobilistico, cercando poi di unire gli ampi marciapiedi e i plateatici di bar e ristoranti con il centro di questo generoso spazio, diminuendo il numero di bus in interscambio e proponendo quindi una piazza più attraente per i pedoni grazie, tra l'altro, a una forte *végétalisation* (piantumazione più densa di alberi, soppressione di parti di suoli minerali con letti di piante perenni, ecc.).

Tornando al *pont de pierre*, chiaramente disegnare un "bello spazio utile" fu una scommessa date le sue dimensioni limitate (19 m), la sua grande lunghezza (500 m) e il suo essere solo luogo di passaggio di molti tipi di utenti. Un "progetto di suolo" di questo tipo richiede molte competenze (ingegneri del traffico e delle strutture viarie, trasportisti, architetti, urbanisti) complementari ma anche spesso antagoniste e ci mostra al contempo l'importanza della corretta e precisa formalizzazione (materializzazione) dello spazio, che deve essere tecnicamente ben disegnato e nello stesso tempo aperto ad altri usi. Ci voleva una concezione abbastanza semplice o neutra della piattaforma del ponte (del progetto materiale), per consentire più opportunità di sperimentazioni tattiche e "immateriali" (colore, segnaletica al suolo e cartelli)³.

In conclusione, potremmo dire che, nel suo insieme, la politica urbanistica bordolese degli ultimi vent'anni ci mostra allo stesso tempo

l'importanza degli interventi “materiali” e “fisici” (il progetto di suolo legato al tram, alla sistemazione delle piazze e del lungofiume, ecc.) e delle scelte “tattiche” (chiusura al traffico auto, sviluppi di spazi pedonali e ciclabili).

Notando anche, tra l'altro, che nel ponte vecchio si è potuto fare un intervento “immateriale” proprio perché c'era già la forza “materiale” del ponte, che le automobili avevano solo invaso ma non erano riuscite (per fortuna) a modificare radicalmente nella sua forma (nel mezzo secolo di dominio dell'automobile non si sono fatti sovrappassaggi, svincoli, o altre opere stravolgenti): le automobili in fondo avevano fatto, a loro modo, un'invasione “tattica” del ponte (semafori, qualche cartello, segnaletica a terra e cordoli divisorii tra auto e marciapiede) che è stato possibile rivedere per “tornare” ad una precedente forma più inclusiva del suolo.

Insomma, anche l'urbanistica “tattica” forse funziona (meglio) dove c'è già stata prima una “urbanistica materiale” che ha predisposto lo spazio perché possa ospitare e/o accogliere nuove pratiche. Si pensi, ad esempio, anche all'importanza dei viali a Milano o delle *ramblas* a Barcellona: se gli spazi materiali sono generosi e ben fatti, si può (più facilmente) sviluppare anche una efficace urbanistica tattica.

FIGURE DA PAGINA 072

Note

¹ Vedi: Callais C., 2018, *L'échoppe de Bordeaux*, La Geste, La Creche.

² Vedi: <https://darwin.camp/> (ultima consultazione ottobre 2022).

³ Questa stessa concezione dello spazio del ponte, “precisa ma aperta alle interpretazioni”, si ritrova nel nuovo ponte dedicato a Simone Veil e in corso di costruzione a tre chilometri a monte del *pont de pierre*: progettato da OMA e Desvigne, disporrà di una piattaforma larga 42 metri con un ampio marciapiede sul lato a valle (verso il centro città) dove saranno possibili manifestazioni culturali o festive quasi al modo di una “piazza sul fiume”, cosa non fattibile sul *pont de pierre*, troppo stretto e omogeneo nella sua larghezza.

Pratiche di pianificazione insorgente nelle urbanizzazioni popolari a Buenos Aires

Strumenti teorico-metodologici per la ricerca azione in contesti di informalità urbana

Le urbanizzazioni popolari e periferiche, in America Latina, sono spesso interpretate dai politici e nel dibattito pubblico come espressione di anti-pianificazione, disordine, improvvisazione e illegalità (Caldeira, 2017; Struele *et al.*, 2020). In termini generali, le pratiche di urbanizzazione popolare producono reazioni da parte dello Stato che possono tradursi in diverse logiche di negoziazione e contestazione. In Argentina, tali processi, non solo non sono supportati dal settore pubblico, ma di solito vengono osteggiati e repressi. Questo tipo di urbanizzazione si sviluppa quindi come un processo basato su iniziative collettive e di auto-organizzazione dal basso che configurano pratiche di pianificazione alternative sia allo Stato che al mercato.

Quando queste pratiche di pianificazione urbana popolare sono sostenute da istituzioni universitarie e della comunità, senza però interferire nei processi decisionali democratici che spesso le caratterizzano, si rafforzano nei loro aspetti tecnici e giuridici. È il caso dell'Argentina dove, in termini storici, i settori universitari e popolari hanno spesso cooperato per concepire e avviare pratiche di pianificazione alternative. Le interazioni innovative e rilevanti tra il mondo accademico, i settori popolari emarginati e i movimenti sociali consentono l'emergere di una pianificazione prefigurativa incentrata sullo sviluppo inclusivo.

L'interesse per le condizioni dell'*habitat* negli insediamenti informali dal punto di vista della pianificazione urbana richiede di analizzare come la combinazione di svantaggi socio-economici e territoriali, la precarietà degli alloggi e l'inadeguatezza delle infrastrutture e dei servizi urbani si manifestino in contesti urbanistico-ambientali che minacciano il realizzarsi di una forma di abitare adeguato. Concentrandosi sulla questione degli insediamenti informali, si affronta un problema urbano di grande attualità e rilevanza, che negli ultimi decenni si è aggravato a livello globale, regionale e nazionale. Gli insediamenti informali costituiscono un tipo di *habitat* che presenta i livelli peggiori in termini di vulnerabilità socio-economiche e territoriali e tende a essere situato

in ambienti soggetti a gravi problemi urbanistico-ambientali, legati a questioni come inondazioni, smaltimento dei rifiuti solidi, carenza e/o mancanza totale di infrastrutture e servizi urbani.

Da un punto di vista pedagogico, ritengo fondamentale contribuire alla formazione degli studenti per affrontare problemi sociali e urbani, realizzando allo stesso tempo un apprendimento orientato capace di mettere in discussione i diversi soggetti coinvolti nel loro sviluppo e i modi egemonici di costruzione della conoscenza. Si ipotizza che le pratiche di ricerca e azione avviate dal settore universitario in Argentina possano costituire esperienze di arricchimento, in grado di favorire l'esercizio del pensiero critico e del lavoro di gruppo, permettendo di confrontarsi con situazioni che sfidano le tradizionali forme disciplinari di apprendimento, dando valore alla costruzione collettiva della conoscenza e al sapere condiviso con la comunità.

Questo breve saggio cerca di generare uno spazio di riflessione sulle diverse fasi e dinamiche di un processo di ricerca, tenendo conto non solo della progettazione formale, ma anche della gestione reale delle difficoltà e delle contingenze inerenti alla ricerca in contesti di informalità e precarietà urbana. Parallelamente, cerca di fornire strumenti pratici per l'intervento co-progettato nei contesti di informalità attraverso alcuni metodi di ricerca di base quali l'analisi spaziale, il campionamento statistico o le tecniche qualitative delle interviste, i *focus group* e la mappatura sociale, includendo una riflessione sulla progettazione degli strumenti e delle procedure di elaborazione e analisi delle informazioni generate. Queste riflessioni si nutrono di una esperienza concreta alla quale ho direttamente partecipato in quanto studiosa e professionista: il recente processo del recupero delle terre di Guernica, nel municipio Presidente Peron, nella periferia meridionale dell'Area Metropolitana di Buenos Aires.

Il processo del recupero delle terre di Guernica

Durante la pandemia da Covid-19, la combinazione tra un generale impoverimento della popolazione un repentino aumento degli affitti e la carenza sistemica di risposte concrete per il sostegno ai settori popolari da parte del governo nazionale argentino, ha portato ad una emergenza abitativa senza precedenti. È stato stimato che durante il primo semestre del 2020 abbiano avuto luogo almeno 140 tentativi di occupazione di terre nella provincia di Buenos Aires, soprattutto nell'area metropolitana di Buenos Aires (Mainero e Nardin, 2020).

*Pratiche di pianificazione insorgente
nelle urbanizzazioni popolari a Buenos Aires*

In questo contesto si inserisce l'esperienza del "recupero delle terre" di Guernica, che è stato il risultato da un lato dell'impatto economico delle misure adottate dal governo nazionale per il distanziamento e la tutela sociali e, dall'altro, dell'incapacità dei settori popolari di sostenere i costi dell'affitto. Il cosiddetto recupero delle terre aveva lo scopo di risolvere il problema strutturale dell'accesso agli alloggi e alle terre, ulteriormente aggravato dal contesto pandemico. Una delle caratteristiche interessanti del recupero delle terre di Guernica è stata quella di incentivare iniziative di solidarietà da parte di diversi settori della società, riuscendo a coinvolgere il mondo accademico e il mondo dei professionisti interessati alle questioni socio-urbanistiche e alla pianificazione urbanistica.

Il quartiere emergente, noto nel dibattito mediatico come *Toma de Guernica* [*presa di Guernica*], era diviso in quattro settori: *La Unión*, *La Lucha*, *20 de Julio* e *San Martín*. I 57 ettari che corrispondevano ai settori de *La Unión* e de *La Lucha* sono stati rivendicati dall'impresa *El Bellaco S.A.*, specializzata nello sviluppo di *gated communities*. Il lotto di proprietà di questa impresa aveva una superficie totale di 360 ettari, sui quali insisteva il progetto di costruzione di una comunità residenziale recintata con accesso sorvegliato chiamata *San Cirano Rugby Club*. Al momento dell'occupazione era in costruzione solo la prima fase del progetto. Gli altri 41 ettari contestati (i settori *San Martín* e *20 de Julio*) sono stati reclamati da altri piccoli proprietari [figura A, pag. 074].

Come risultato del recupero delle terre, i proprietari terrieri hanno reagito con denunce e citazioni in tribunale, che hanno determinato l'avvio di un'indagine preparatoria. La maggior parte delle famiglie coinvolte nel processo sono state rappresentate dall'*Asociación Gremial de Abogados y Abogadas de la República Argentina*. Per risolvere il conflitto è stata creata una struttura interministeriale ad hoc, formata da diversi enti dell'esecutivo provinciale. Questa struttura interministeriale, che ha poi, a sua volta, avviato un tavolo di negoziazione formato dai delegati della *Toma* e dai rappresentanti dei movimenti sociali, ha realizzato due censimenti che conteggiarono 1.399 famiglie occupanti. La struttura interministeriale ha avanzato anche una serie di proposte alternative, come ad esempio la realizzazione di progetti urbanistici su terreni pubblici o su terreni di locatari in ritardo con l'affitto nei confronti dello Stato; queste proposte implicavano il trasferimento delle famiglie occupanti e lo stanziamento di sussidi per la realizzazione di alloggi come alternative abitative. La presenza di questa struttura interministeriale e la mobilitazione degli abitanti ha reso possibile la posticipazione di un violento sgombero per ben tre volte.

In questo contesto di conflitti legali e di negoziazione aperta con il governo provinciale, la posizione del governo municipale e, in particolar modo del sindaco del municipio di Presidente Peron nel quale Guernica si trova, è stata sempre quella di condannare il recupero delle terre e non di cercare nessun tipo di forma di dialogo e/o di negoziazione. Il sindaco è arrivato a utilizzare la parola “usurpazione” per definire la lotta per il diritto alla casa delle famiglie. È importante sottolineare il fatto che le differenti posizioni dei diversi livelli di governo sulla risoluzione del conflitto a Guernica hanno rappresentato a loro volta una frattura interna al governo provinciale, dove una fazione più aperta al dialogo e alla negoziazione coesisteva con una fazione più criminalizzante. Quest’ultima ha affrontato il caso considerandolo un fatto criminoso, un’usurpazione, difendendo il principio della proprietà privata in termini assoluti, seguendo una recente tendenza a risolvere la questione delle terre urbane ricorrendo alle vie legali (Cravino, 2019; Delamata, 2016). La sezione seguente si incentra sull’analisi della sinergia tra gli abitanti e il settore accademico, tramite la creazione della *Comisión de Urbanismo*. La collaborazione tra conoscenze popolari e tecniche ha portato ad una proposta di progetto urbanistico ancorato nella struttura legale provinciale. Questo ha costituito un elemento rilevante nell’organizzazione interna e prefigurativa dei quattro settori della *Toma* oltre a essere stato un mezzo utile a sostenere la protesta degli abitanti.

Il ruolo della collaborazione tra mondo accademico e comunità nella lotta diretta per le terre e per gli alloggi

La domanda popolare di terre e di alloggi ha avuto un impatto significativo nelle sfere accademiche e professionali in Argentina, soprattutto nelle università pubbliche. Ha dato inizio, infatti, a dibattiti importanti (di diversa scala e diversa durata) tra i settori accademici e quelli popolari e le loro organizzazioni, e ha dato vita a pratiche di pianificazione alternative. In Argentina esistono precedenti importanti di iniziative di collaborazione tra università e comunità tecniche: azioni e ricerche partecipative e creazione di percorsi accademici di formazione specifica. Allo stesso modo, sono state create reti di esperti che hanno avviato numerosi workshop sul diritto all’abitare per condividere e riflettere su approcci, metodologie ed esperienze. I contributi di queste reti di conoscenza sono riusciti a influenzare la politica, aiutando a trovare soluzioni inclusive ai problemi legati alle difficoltà che i settori popolari avevano nell’accedere a terre e ad abitazioni e permettendo

*Pratiche di pianificazione insorgente
nelle urbanizzazioni popolari a Buenos Aires*

alla popolazione più vulnerabile di elaborare e di presentare le proprie proposte per affrontare le reazioni dello Stato a tutti i livelli giurisdizionali. Nella *Comisión*, questo sapere accumulato era ben chiaro: erano presenti anche le reti di esperti che hanno collaborato al disegno di strumenti di intervento pianificatori così come di strumenti legali. Di conseguenza, è stato possibile concepire e affrontare, in un contesto di urgenza e di fronte a un conflitto su vasta scala, diverse forme di collaborazione che hanno cercato di giungere a una soluzione. Per esempio, alcuni architetti hanno dato un contributo alla *Comisión de Urbanismo* portando le basi teoriche e pratiche che in passato avevano supportato l'esperienza formativa del *TLPS-Taller Libre de Proyecto Social*, creata dopo la profonda crisi socio-politica in Argentina del 2001 dalla facoltà di Architettura, Design e Urbanistica dell'Università di Buenos Aires.

Il lavoro di queste iniziative si è articolato nella ricerca di azioni partecipative volte a diffondere le conoscenze e i saperi di pianificazione urbana. In questo senso, i legami tra le cattedre universitarie e l'impegno di comunità sono stati fondamentali per unire le competenze di architetti e geografi, studenti e professionisti, portando a contributi importanti per affrontare il conflitto presente nel quartiere popolare di Guernica. Il loro approccio si basava sulla difesa del diritto all'abitare tramite attività di progettazione coprodotta dagli abitanti e i pianificatori; l'idea di base è che la pianificazione sia concepita come una risposta in evoluzione, nata da collaborazioni, e che, nel progettare e nel ri-progettare, questa dia all'attività del pianificatore la stessa dinamica evolutiva e lo stesso carattere progressivo propri dell'oggetto di studio. Il riconoscimento di questi diritti corrobora i concetti e le pratiche attorno alle quali viene proposta l'idea di "progettare con la comunità", che ha lo scopo di dare priorità ai bisogni dei settori popolari e di riconoscere il loro ruolo di protagonisti nell'elaborazione delle proposte. Contrariamente alle attività di volontariato o di terza missione dell'università, che normalmente adottano un approccio di trasferimento asimmetrico e monodirezionale di conoscenze tecnico-scientifiche dal mondo accademico alla comunità, la collaborazione comporta il potenziamento prefigurativo delle conoscenze popolari, la tutela delle pratiche orizzontali e l'intervento diretto sul territorio. In questo modo, l'insieme delle prospettive che hanno dato forma al processo di coinvolgimento della comunità nella lotta di Guernica è stato segnato dall'incontro tra le conoscenze, considerate un contributo necessario per affrontare il lavoro di collaborazione con quelle famiglie che stavano producendo autonomamente il proprio ambiente abitativo.

La collaborazione tra esperti e abitanti richiede una comprensione e un rispetto delle conoscenze dal basso derivanti dall'esperienza, dalla gestione integrante e integrata, dalle pratiche decisionali, e dai criteri che portano verso diverse strategie di sopravvivenza con la partecipazione attiva e centrale dei diretti interessati.

La collaborazione tra università, abitanti e movimenti sociali: improvvisazione, sperimentazione e flessibilità

In questa sezione si esplorano le strategie informali, le tattiche e i mezzi utilizzati dalla *Comisión de Urbanismo* nel processo di collaborazione con gli abitanti, che ha fatto luce sulla capacità di queste alleanze di riuscire tradurre conoscenze esperte in pianificazione, e a sviluppare competenze di pianificazione alternativa, e nuove metodologie improntate sul principio della giustizia sociale.

Nei quattro quartieri che formavano il territorio coinvolto nel processo del recupero delle terre di Guernica, i residenti avevano sviluppato e replicato un sistema organizzativo con delegati in ogni isolato, zona e quartiere [figura B, pag. 075]. Questa struttura, a sua volta, era utilizzata per coordinare sistemi deliberativi in organizzazioni sociali popolari della zona. Tramite questa organizzazione, non soltanto si è trovata una soluzione ai bisogni primari, ma si sono anche delineate le basi di un progetto urbanistico che prefigurava la suddivisione in lotti, la disposizione di strade e piazze, e l'accesso a servizi quali quelli igienico-sanitari, l'elettricità, l'acqua potabile.

Questo processo di consolidamento di ogni quartiere, su richiesta delle organizzazioni, è stato accompagnato da professionisti dell'università pubblica. I professionisti sono riusciti a trasmettere agli abitanti la nozione che, affinché il quartiere si potesse inserire adeguatamente nel tessuto urbano, doveva essere progettato nel rispetto delle norme provinciali. Si tratta di una lezione appresa da precedenti esperienze in cui l'università aveva fornito assistenza e in cui gli esperti avevano collaborato con la comunità per rafforzarne le competenze tecniche. Tale approccio è descritto da Peter Marcuse (2009) come un modo per determinare la politicizzazione della proposta.

La collaborazione tra sapere tecnico e popolare aveva come obiettivo quello di produrre un progetto urbanistico in linea con i regolamenti vigenti, prevedendo spazi adeguati per l'eventuale (e sperata) costruzione – ex post – di infrastrutture (elettricità, fognature, acqua etc.) e servizi pubblici (strutture educative e sanitarie, centri sociali

e zone ricreative), che risultano sempre di difficile realizzazione negli insediamenti informali non pianificati. Di fatto, si è progettata un'occupazione sì informale, ma che fosse già predisposta per essere 'ricucita' alla città formale.

In una prima fase, per migliorare la propria organizzazione, la *Comisión de Urbanismo* ha portato avanti degli studi sulla suddivisione del terreno come era stato organizzato in precedenza dagli occupanti. Poche settimane dopo l'inizio dell'occupazione, i professionisti hanno iniziato a lavorare nel *Barrio La Unión*, avviando il primo studio sull'insediamento organizzato insieme agli abitanti attraverso l'utilizzo di strumenti GPS portatili. Ciò ha permesso loro di riconoscere e di concentrarsi collettivamente sul problema del disordine e della discontinuità dei lotti, sulla mancanza di spazi verdi e di infrastrutture sanitarie e scolastiche. A partire da questo studio è stato stilato un programma esteso che elencava tutti i bisogni di ogni quartiere, e anche quelli dell'insediamento nel suo complesso. Attraverso un processo di mappatura collettiva e di co-progettazione, nel rispetto delle norme, è stato elaborato un progetto urbanistico che comprendeva uno spazio per una piazza, spazi per la comunità e strutture produttive.

Nella seconda fase, rispondendo alle richieste da parte degli altri quartieri, si è affrontato il sito nella sua interezza. Di comune accordo con le assemblee dei delegati e delle organizzazioni, è stata stilata una proposta di progetto unificato per i quattro quartieri: *El Nuevo Barrio Guernica Unido* [figura c, pag. 075]. Questa sinergia ha dato vita alla elaborazione collaborativa di un progetto di qualità urbana, che prevedeva l'integrazione del nuovo quartiere all'interno del tessuto urbano esistente, lotti di grandezza appropriata per ogni zona, spazi adeguati alla circolazione dei trasporti pubblici, una fascia di rispetto per i corsi d'acqua e la costruzione di strutture pubbliche.

La proposta di urbanizzazione aveva in progetto:

- un quartiere composto da 145 isolati (che avrebbero ospitato 2.500 famiglie), sviluppato su 41 ettari di terreno di fatto abbandonato, e che rientrava in quel che la legge definisce "terra desolata". Una parte di questo settore, era dichiarata di "utilità sociale", con lotti da assegnare a famiglie disposte a pagare un canone mensile (calmierato?).
- Un secondo settore, di circa 57 ettari, che faceva parte di un vasto lotto (360 ettari) appartenente alla *gated community* che attualmente ne occupa solo una parte. In questo caso, è stato proposto di far valere l'articolo 51 della Legge 14.449, per il quale tutto ciò che è

considerato “Grande costruzione di immobili” ha l’obbligo di cedere il 10% della superficie totale ai settori popolari per progetti di social housing. Il progetto urbanistico suggerisce che gli isolati seguano l’attuale pianta a scacchiera. In questo modo, il progetto mira a soddisfare la richiesta di lotti individuali in cui ogni famiglia possa costruire la propria casa, e richiedere l’accesso a servizi di base. Prevede infatti anche l’estensione delle reti di servizi essenziali.

Questo progetto urbanistico, che inizialmente era un espediente per il ricollocamento interno delle famiglie e per l’organizzazione dei delegati sul territorio, si trasformò progressivamente in uno strumento di lotta a livello politico e giudiziario. Per esempio, ha avuto un ruolo fondamentale come prova giuridica della difesa per proporre come soluzione un insediamento definitivo *in situ* delle famiglie sulle terre occupate? (Del Pedro *et al.*, 2021).

Anche se l’effettiva fattibilità della proposta della *Comisión de Urbanismo* è giunta all’opinione pubblica e alle autorità provinciali e nazionali tramite i media, diventando un simbolo per ogni mobilitazione, non è mai stata presa in seria considerazione dal governo, non trovando consenso né a livello locale né provinciale.

Nelle ultime fasi del conflitto, a fine ottobre del 2020, qualche giorno prima della data definita dall’ordinanza di evacuazione del tribunale, un gruppo di delegati ha avanzato la proposta di richiedere delle terre provvisorie (affittate dalla provincia) nelle quali le famiglie potessero traslocare temporaneamente nell’attesa di un trasferimento definitivo in un quartiere con lotti e servizi. In particolare, i delegati miravano ad avviare un piano di ricollocamenti provvisori per il settore de “*La Unión*”, e guadagnare tempo per continuare le negoziazioni per impedire gli sgomberi forzati degli altri tre quartieri.

A tal fine, la *Comisión de Urbanismo* ha realizzato uno studio delle caratteristiche ambientali e urbanistiche dei diversi lotti di terra proposti, e progettato dei quartieri di transizione alternativi che fossero nelle condizioni di abitabilità migliori. Nelle negoziazioni, il ramo esecutivo provinciale ha proposto che, anche se il settore de “*La Unión*” fosse stato trasferito, non ci sarebbe stata nessuna garanzia che gli altri quartieri avrebbero evitato lo sfratto. Di fronte a questa svolta ha avuto luogo un’assemblea nel quartiere de “*La Unión*”, dove più di 250 abitanti hanno votato a favore di “restare, lottare e opporsi agli sgomberi insieme agli altri quartieri” (*Ibidem*). Alla fine, il 29 ottobre 2020, il quartiere è stato sgomberato con ampio uso di violenza da parte delle forze dell’ordine: le famiglie sono state lasciate alla deriva

senza una reale assistenza da parte dello stato provinciale. Alcune sono state ospitate in sistemazioni provvisorie fornite dal governo provinciale; la maggior parte però è tornata ad essere senz'altro o ha trovato ospitalità temporanea nelle case dei leader dell'assemblea o dei membri delle organizzazioni sociali.

Un anno dopo lo sgombero, in una situazione pandemica e di grande fragilità economico-sociale, l'unità e l'empatia suscitate da questa esperienza hanno portato all'organizzazione e alla mobilitazione collettiva delle famiglie nella loro incessante lotta, con il continuo supporto di organizzazioni sociali e di gruppi accademici. Ad oggi si sono aperte nuovi canali di negoziazione per ottenere lotti con servizi per alcune famiglie che avevano preso parte al conflitto.

Imparare dalle pratiche: il ruolo dei pianificatori in contesti di informalità urbana

Partendo dalle lezioni apprese dalla *Comisión de Urbanismo* in termini di conoscenza e di azione collaborativa e collettiva e con un punto di vista ribelle, popolare e periferico, il caso di Guernica si rivela assai utile per riflettere sul ruolo della pianificazione in contesti di informalità urbana. Da una parte, in quanto pianificatori, si condivide con la popolazione – considerata soggetto e non oggetto di pianificazione – una gamma di conoscenze tecniche, legali e processuali; dall'altra, si affronta il problema di stabilire delle priorità nella progettazione urbanistica, senza trascurare le richieste e il bagaglio di conoscenze di coloro che – pur in condizioni di estrema fragilità – accettano la sfida di co-progettare il proprio futuro abitativo. Si tratta di una modalità conoscitiva dinamica nel suo aggiornarsi e adattarsi costantemente, seguendo la diversità della popolazione e le caratteristiche materiali del territorio occupato. In tal senso il mio sforzo come membro attivo della *Comisión de Urbanismo* è stato quello di conciliare le conoscenze esperte con un punto di vista che si basa sui diritti, sempre considerando le istanze della popolazione; quindi con una disposizione dinamica e rispettosa dei meccanismi sociali e decisionali democratici. Le tecniche partecipative utilizzate a Guernica dovevano essere flessibili e aperte a mettere in discussione le mie conoscenze teoriche per quanto riguarda i bisogni sociali. Il fine era quello di aumentare le possibilità di benessere degli abitanti e di aiutarli nella loro lotta per creare con successo un quartiere che potesse dare loro accesso a una casa e una terra in condizioni dignitose. In questo senso, Guernica è stato un laboratorio

per nuove pratiche, per pianificazioni da parte degli abitanti in sinergia con i pianificatori e per l'esercizio della democrazia diretta; è emersa così una nuova cooperazione e una nuova collaborazione sinergica tra il mondo accademico e i settori popolari, promuovendo la resilienza di una comunità in tempi di crisi.

La *Comisión* ha appoggiato i settori popolari utilizzando esperienze preesistenti, strumenti legali e norme per trovare una soluzione pacifica al conflitto. La mia visione non aveva il fine di radicalizzare la protesta sociale ma, piuttosto, di mettere la popolazione nella miglior condizione possibile per poter avanzare richiesta di una risposta politica sostenibile, che adempisse davvero ai doveri di protezione dei diritti e delle garanzie tutelate sul piano legislativo per le popolazioni più fragili dal punto di vista ambientale e socio-economico. Perciò il mio punto di partenza è stato quello di generare un progetto sostenibile che aprisse la strada al dialogo tra i residenti e i governi municipali e provinciali e rafforzasse la posizione degli abitanti – e delle organizzazioni degli stessi – al tavolo di negoziazione con le autorità politiche. Di conseguenza, sviluppando il progetto, mi sono concentrata sui bisogni e sugli obiettivi della popolazione, conciliando le loro richieste con le strutture con le strutture normative istituzionali.

Le università e, in particolare, i pianificatori “ibridi” che si muovono tra azione sul campo e ambienti di ricerca, hanno il potenziale di mettere in moto percorsi di trasformazione e di cambiamento sociale (e disciplinare?). Le università possono avere un potenziale trasformativo in quanto percepite come attore neutrale nei conflitti tra diversi portatori di interessi, in grado di immaginare e sperimentare collaborazioni innovative per promuovere la giustizia sociale e spaziale. In questo senso, come considerato da Mukhija e Loukaitou-Sideris (2015: 447), la presenza e l'importanza dell'urbanizzazione popolare suggerisce “il bisogno di un cambiamento radicale nel modo in cui la pianificazione è compresa e insegnata, in particolar modo come pratica progressiva che è critica del potere statale incontrollato e tende a sovvertirlo”.

FIGURE DA PAGINA 074

Riferimenti

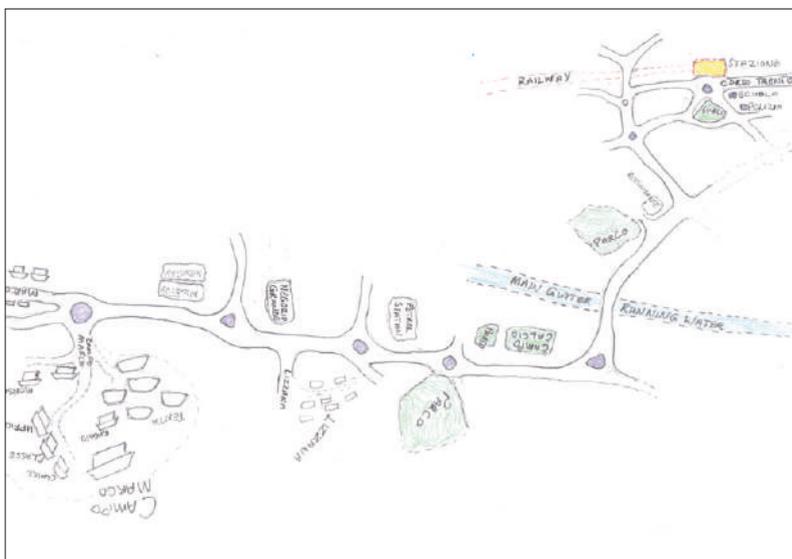
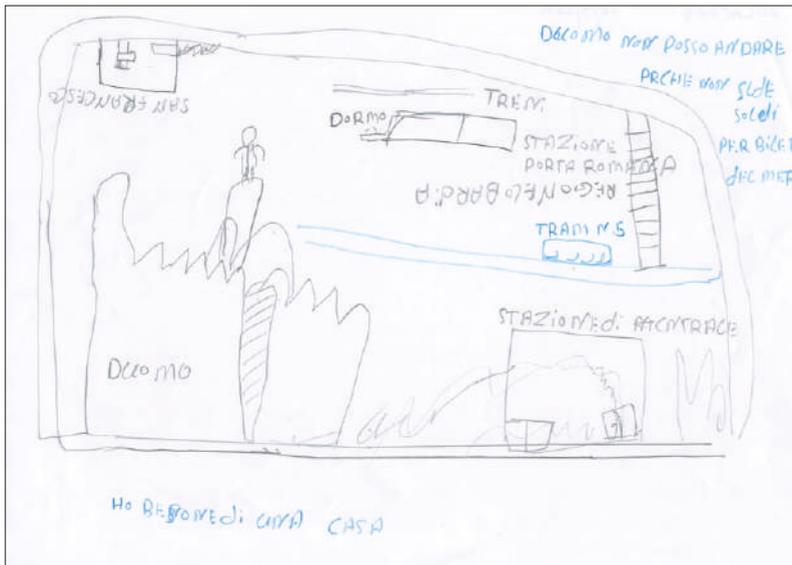
Caldeira T., 2017, “Peripheral urbanization: Autoconstruction, transversal logics, and politics in cities of the global south”, in *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 35, n. 1, pp. 3-20;

*Pratiche di pianificazione insorgente
nelle urbanizzazioni popolari a Buenos Aires*

- Cravino M. C., 2019, "Justicia y política de hábitat en la Ciudad de Buenos Aires en desalojos de ocupaciones de suelo: Papa Francisco y Elefante Blanco", in *Derecho Y Ciencias Sociales*, n. 21, pp. 104-129;
- Del Pedro B., Contreras M., Apaolaza R., Venturini J., Ferlicca F., Durante M., 2021, "Periferias urbanas y producción de ciudad en disputa. El conflicto por la tierra en Guernica, provincia de Buenos Aires", in *II Encuentro de la Red de Asentamientos Populares*, pp. 222-280, 17- 19 giugno 2021, Resistencia, Argentina;
- Delamata G., 2016, "Una década de activismo judicial en las villas de Buenos Aires", in *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, n. 14, pp. 567-587;
- Maneiro M., Nardin S., 2020, "Tomas de tierras en pandemia: la crisis habitacional en el Gran Buenos Aires y La Plata", in *Notas periodismo popular*, n. 6, pp. 12-22;
- Marcuse P., 2009, "From critical urban theory to the right to the city", in *City*, vol. 13, n. 2, pp. 185-197;
- Mukhija V., Loukaitou-Sideris A., 2015, "Reading the Informal City: Why and How to Deepen Planners: Understanding of Informality", in *Journal of Planning Education and Research*, vol. 35, n. 4, pp. 444-454;
- Streule M., Karaman O., Sawyer L., Schmid C., 2020, "Popular Urbanization: Conceptualizing Urbanization Processes Beyond Informality", in *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 44, n. 4, pp. 652-672.

Figure:

[Riscrivere la città] [A] *Mappa di Milano secondo Zulachaq, Afghanistan, 2011.* [B] *Mappa di Rovereto secondo Lamin, Gambia; 2015.* [C] *Mappa di Parigi secondo Ali Maujuhidi, Sudan, 2019.*
 [D] *Mappa di Napoli secondo Harpreet Kaur, India, 2022.*







[Il tram, il pont de pierre e la rigenerazione urbana di Bordeaux] [A] *Il pont de pierre nel 1953, allora unico ponte di Bordeaux con automobili, bici e pedoni prima dell'ampliamento della piattaforma. Archivio Sud Ouest.* [B] *Il pont de pierre è chiuso ai veicoli motorizzati dall'agosto del 2017. Laurent Theillet.*



[Pratiche di pianificazione insorgente] [A]

Un'immagine della toma de tierra di Guernica, 2020. F.

Ferlicca. [B] Gli abitanti in assemblea durante il recupero delle terre di Guernica, 2020. F. Ferlicca. [B] Il progetto

urbanistico del “Barrio Guernica Unido” esposto dalla Comisión de Urbanismo de la Recuperación de Tierras de Guernica durante un'assemblea, 2020. R. Apaolaza.





Per ogni scuola un campo

Il titolo di questo ciclo di seminari dedicati alle architetture scolastiche e al modo con cui queste occupano quartieri di città e paesi minori delle aree interne, trae ispirazione da Venezia. A Venezia i campi sono i luoghi della socialità. Dalle dimensioni e forme più disparate, spesso con l'abside o il fianco di una chiesa che li domina, articolati dagli affacci delle case che li formano, sono diffusi capillarmente e diventano luogo di ritrovo, dove turisti, universitari, cittadini si mescolano. In questo Venezia, pur essendo una città straordinaria, dimostra come sia possibile utilizzare un contesto straordinario per costruire una vita normale e quanto la specificità debba e possa essere un valore aggiunto. Il tempo lungo delle trasformazioni ha aiutato Venezia a non perdere completamente la forza della sua vita sociale, costruita anche grazie all'apporto dato dai modi e dalle forme dell'educazione che si manifesta quotidianamente nei campi, all'uscita da scuola o dopo le lezioni universitarie, nei momenti di gioco e di conversazione. Un rapporto di prossimità che valorizza entrambi, istituzioni e città, rendendo Venezia inclusiva e sicura.

Pensare per abitare (la scuola)

LA SCUOLA, COME LA CASA, DEVE ESSERE LA PROVA CHE LA TERRA È UN BUON POSTO DOVE ABITARE.
(Hans Sharoun, *Discorso in occasione dell'inaugurazione della scuola di Lunen*, 1958)¹

La seconda parte di *Pensare come una città* si occupa della scuola nelle piccole e grandi città italiane. La scelta di leggere la città a partire da un manufatto che è al contempo una infrastruttura ed un servizio sociale di primaria importanza per l'educazione del cittadino del futuro nasce da due occasioni: la prima riguarda il fatto che lo Iuav ormai da tre anni e mezzo sta coordinando, con Principal Investigator Alberto Ferlenga e la sottoscritta in qualità di responsabile di sede, una ricerca di rilevante interesse nazionale, sulla scuola, il cui titolo è *Prototipi di scuole da abitare. Nuovi modelli architettonici per la costruzione, il rinnovo e il recupero resiliente del patrimonio edilizio scolastico e per costruire il futuro, in Italia*; la seconda ragione deriva dalla sfida che il titolo di questo volume in qualche modo lancia agli architetti: pensare come una città. Va detto infatti, che la ricerca che mette al centro le “scuole da abitare” è stata messa in campo essenzialmente da architetti con l'ausilio di alcuni pedagogisti e propone che la cosiddetta *building perspective* da cui sono deformati tutti gli studiosi di architettura, oltre gli architetti, sia sostituita o almeno accompagnata dalla *dwelling perspective*, così come descritta da Tim Ingold (Ingold, 2006), il quale tuttavia deve la sua formulazione alla ben più nota – e dagli architetti sicuramente abusata – conferenza/saggio di Martin Heidegger *Costruire, Abitare, Pensare* (Vattimo, 1991). Quest'ultima come è stato messo in chiaro negli ultimi anni, da alcuni studiosi, molto ha a che fare proprio con un progetto di scuola, come in qualche modo svela l'esergo di questa breve presentazione. Tuttavia, prima di tracciare un rapido *excursus* delle ragioni che hanno dato origine ai quattro seminari/webinar, vale la pena sottolineare che non è detto, che la scuola così come la conosciamo oggi continuerà ad esistere in un prossimo futuro, nemmeno così lontano, sia come edificio, sia come comunità. A proporre la totale dissoluzione della scuola come la conosciamo oggi contribuiscono le visioni *Ritorno al futuro dell'educazione: quattro scenari OCSE per la scuola*² in cui alla capillarità diffusa della scuola nei territori attraverso i manufatti, si sostituisce la pervasività dei *device* informatici e dell'intelligenza artificiale con una quasi totale indifferenza verso la scuola come edificio e il suo significato simbolico per la comunità e per chi la abita, studenti e docenti.

Prototipi di scuole da abitare, quindi, in riferimento a questi scenari, è una ricerca che parte da una visione (in)attuale della scuola perché considera che accanto alla scuola come sarà o potrebbe essere, nel mondo globalizzato e un po' distopico messo in scena dall'OCSE, c'è, in Italia, la scuola come è oggi: un *corpus* istituzionale messo a dura prova dagli scarsi investimenti che le statistiche impietosamente denunciano e un patrimonio vastissimo di immobili esistenti e in corso di realizzazione anche grazie agli investimenti della cosiddetta scuola "Futura" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – ancora pochi, tuttavia, questi ultimi in relazione agli esistenti costruiti prima del 2013, data in cui furono pubblicate dal Miur le linee guida nazionali per la realizzazione di nuove scuole. Il gruppo di studiosi che ha immaginato e costruito il ciclo di quattro seminari/webinar *Per ogni scuola un campo*, in parte coinvolti attraverso dottorati e assegni di ricerca nel Progetto *Prototipi di scuole da abitare*, consapevoli per un verso degli scenari OCSE e per l'altro della urgenza di comprendere pienamente il patrimonio architettonico/edilizio esistente e della necessità di costruirne delle mappe e degli atlanti architettonicamente significativi ed espliciti nel delineare i modi in cui le relazioni con i territori e le città investite da questa distribuzione capillare si stanno modificando, ha promosso questi seminari per rintracciare azioni sul campo, attori, ricerche italiane e non, con l'obiettivo di intrecciare conoscenze, rivelare affinità e divergenze, mettere alla prova alcuni criteri con cui in Italia si defiscono per esempio le chiusure o le demolizioni delle scuole; soprattutto, i curatori nel loro insieme hanno sentito la necessità di segnalare che non tutto di questo patrimonio obsoleto è da demolire, non tutto può essere misurato esclusivamente con il mero indice di vulnerabilità sismica, non bastano parametri economico/monetari o indici demografici avulsi l'uno dall'altro, per definire la chiusura o l'accorpamento delle scuole nelle aree interne e fragili del nostro paese. È bene dunque sottolineare che il titolo complessivo dei seminari – inventato felicemente da una delle curatrici di questo ciclo, Paola Virgioli – è uno dei modi di declinare il titolo del progetto Prin. *Per ogni scuola un campo* indica, infatti per un verso, uno dei modi attraverso cui non solo le Scuole come istituzioni caritatevoli della Serenissima – come ben descritto nel testo di Alberto Ferlenga – ma anche le vere e proprie scuole come le intendiamo dalla fine del XIX secolo in poi, a Venezia si affacciano spesso, su spazi urbani di grande qualità, essendo ospitati in antichi palazzi o in ex conventi o caserme; per un altro verso con tale titolo si è inteso proporre ai convenuti ai quattro seminari/webinar, in modo quasi imperativo, di interrogarsi circa la necessità per le nuove scuole o per quelle da rinnovare, in Italia, di definire uno dei modi

di abitare la scuola, riaprendo quest'ultima alle relazioni e alle analogie tra architettura e città per definire un contesto urbano articolato di spazi pubblici e semipubblici di qualità analoga a quella che è possibile esperire abitando i campi veneziani. Si è in altre parole proposto di ragionare, da posizioni culturali differenti, sulla articolazione delle architetture scolastiche quali condensatori di esperienze e qualità complesse anche a partire dai differenti ordini e gradi.

D'altra parte, volendo usare gli scenari OCSE come un utile richiamo al rischio che la condizione umana nel prossimo futuro riduca le capacità di interazione sociale e di pensiero libero dell'uomo anche attraverso una diversa interpretazione dello stare a scuola e dei modi di abitarla come edificio e come luogo di prima esperienza di scambio sociale pubblico, diventa utile ricordare senza nostalgia il momento in cui per provare a dare risposte alla condizione umana all'indomani degli urbicidi che scivolsero l'Europa durante la seconda guerra mondiale uno dei massimi filosofi tedeschi, Martin Heidegger e un maestro indiscusso dell'architettura tedesca Hans Scharoun, stabilirono un sodalizio intellettuale attraverso il progetto di una scuola. L'anno era il 1951, il luogo era il convegno di Darmstadt dal titolo *Mensch un Raum (L'uomo e lo Spazio)* e in questa occasione Heidegger presentò la sua nota conferenza *Bauen Wohnen Denken (Costruire, Abitare, Pensare)* e Scharoun, come raccontato nelle pagine che seguono da G. Calandra di Roccolino, presentò il suo progetto di Volksschule, che rappresentò per Heidegger sicuramente la traduzione più efficace della propria idea di luogo, come espressa in quella famosa conferenza poi divenuta saggio (Barison, 2010), mentre Scharoun trovò nelle parole del filosofo l'esplicitazione filosofica più precisa del proprio modo di concepire gli spazi architettonici per la scuola e non solo all'indomani delle distruzioni della guerra.

Tornando infine ai quattro seminari/webinar testimoniati nelle pagine che seguono preme sottolineare che *Scuola-comunità-città: se la scuola si apre al territorio* a cura di Adriano Cancellieri ha proposto di riflettere sui modi per ripensare gli spazi e i tempi della scuola per fare in modo che essa possa svolgere un ruolo più attivo ed esplicito nell'abitare e fare città oggi. Nel secondo incontro invece dal titolo *Imparare dagli spazi di apprendimento*, a cura di Alessandro De Savi e Paola Virgioli è stata affrontata una riflessione sul ruolo della scuola come architettura analoga che soprattutto nel passato ha consentito di costruire un parallelo con la struttura fisica della città: da un lato formale (i corridoi come strade, le classi come case o come edifici di un tessuto urbano), dall'altro guardando al modo in cui tali spazi sono abitati, ma anche riprendendo l'idea aristotelica della scuola

Pensare per abitare (la scuola)

peripatetica, perché muoversi nello spazio favorisce la nascita e il fissarsi dei concetti ricollegandoli ai luoghi attraversati.

Il terzo seminario/webinar intitolato *Scuole Made in* a cura di Paola Virgioli, ha proposto di riflettere sui caratteri specifici di complessi scolastici e reti di scuole in cui è riconosciuta la qualità tipologica, formale, materiale dell'architettura e il ruolo fondamentale svolto dagli architetti/autori, attivando un confronto tra diverse realtà nazionali per aprire un dibattito su aspetti teorici non consolidati e organizzare atlanti capaci di raccogliere gli esempi più significativi per una visione d'insieme. Infine l'ultima occasione del ciclo *Per ogni scuola un campo*, intitolato *Un patrimonio ordinario di scuole e piccole scuole*, a cura di Valentina Rossella Zucca, ha riguardato le ricerche e gli studi che in diverse regioni d'Italia, guardano al patrimonio scolastico a partire dal calo demografico e all'invecchiamento della popolazione per proporre una transizione di questi manufatti in piattaforme culturali aperte a diverse età.

Note

¹ Citazione tratta dal sito web di *The Architectural Review* (Blundell Jones, 2012).

² Gli scenari proposti dall'OCSE sono reperibili online al sito <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en> (ultima consultazione agosto 2022).

Riferimenti

Barison M., 2010, "Eterotopie. Gropius Heidegger Scharoun", in Taddio L., a cura di, *Costruire Abitare Pensare*, Mimesis, Sesto San Giovanni;

Blundell Jones P., 2012, "Marl School in Germany by Hans Scharoun", *The Architectural Review website*;

Ingold T., 2006, *The Perception of the Environments Essays in livelihood, dwelling and skill*, Routledge, London and New York;

Vattimo G., a cura di, 1991, Heidegger M., *Saggi e Discorsi*, Mursia, Milano.

Non solo scuole

Accostando i termini scuole e campi, vengono immediatamente alla mente le scuole veneziane e i loro spazi antistanti (i campi appunto), e ovviamente non quelle contemporanee, ma quell'esperienza che, a partire dal 1200 sino al 1806, quando vennero soppresse da Napoleone, crebbe a Venezia dall'auto-organizzazione di comunità particolari, che condividevano tipo di lavoro, forme di devozione, provenienza geografica e che si occupavano di attività formative, di assistenza ecc. dando vita a una forma particolare di *Welfare* nella città lagunare. Ma le Scuole erano anche punti di riferimento urbano importanti nella città, a una scala diversa e laica rispetto a quella delle chiese o degli edifici del potere. In esse, specie nelle più importanti, le *Scuole Grande*, edificio e spazio antistante si fondevano e includevano altre presenze come piccole chiese o ospizi spesso caratterizzate da una notevole qualità delle architetture e da una importante presenza al loro interno di opere artistiche. Queste caratteristiche si ritrovano nelle scuole maggiori come San Giovanni Evangelista o San Rocco o in quelle minori come la Scuola Dalmata o di San Giorgio degli Schiavoni che ospita lo straordinario ciclo pittorico di Vittore Carpaccio. Le Scuole in questione non avevano una caratterizzazione architettonica specifica, potendo essere assimilate a chiese, delle quali riprendevano la facciata, ma differivano da queste per la presenza della sala interna ad ambiente unico. La loro specificità insediativa risiedeva piuttosto nel fatto di generare spazi esterni in rapporto stretto con quelli interni che rafforzavano il carattere urbano e aperto dell'intero complesso. Nel loro insieme la geografia delle Scuole definisce a Venezia una rete di luoghi speciali in cui il valore urbano e quello architettonico si integrano nello stesso progetto cui spesso danno il loro contributo importanti architetti come Codussi o Sansovino. Se consideriamo questi interventi dal punto di vista puramente insediativo, ben conoscendone la diversità d'uso e di natura rispetto alle scuole contemporanee, potremmo vederle come un modello, proprio nel loro dar vita a piccole centralità diffuse nel corpo della città, a partire da funzioni di tipo assistenziale. Raramente le scuole, nel senso più proprio del termine, hanno perseguito nei secoli più vicini a noi obiettivi simili. Derivate, per lo più, da edifici conventuali, hanno mantenuto la chiusura di mondi a sé stanti rispetto al proprio contesto di riferimento anche quando la funzione che

ospitavano, emancipatasi dalla matrice religiosa, aveva ormai assunto un valore simbolico fondamentale per la società moderna. Se poi la qualità architettonica riflette l'importanza che la società attribuisce a determinati edifici dovremmo anche amaramente riconoscere che lo scarso valore architettonico prevalente nelle scuole contemporanee, specie in Italia, ben riflette il peso che la società ha attribuito loro. Eppure la scuola nel mondo attuale, proprio grazie al valore simbolico che possiede, rappresenterebbe l'occasione non solo per costruire, attraverso la formazione dei più giovani, un futuro migliore ma anche per contribuire a ridisegnare quelle relazioni che hanno determinato, a scala planetaria, la costruzione di immense distese senza qualità attorno ai nuclei urbani storici. È lì che vive la maggior parte degli abitanti del mondo ed è lì, prevalentemente, che la scuola svolge il suo magistero educativo. Non altrettanto si può dire rispetto al ruolo urbano che la fa ancora essere una presenza tra le tante nella massa delle costruzioni anonime che caratterizzano le periferie, in Italia come in tutto il mondo. Ma in cosa potrebbe consistere un cambiamento di ruolo in questo campo? Come si potrebbe affermare una presenza attiva degli edifici scolastici anche al di fuori delle loro specifiche prerogative considerando la possibilità di ampliarne le funzioni e la continuità nel tempo che è tipica dell'architettura e che va ben oltre l'avvicinarsi delle diverse pratiche di insegnamento? Un nodo fondamentale riguarda la composizione stessa dell'edificio scolastico e il suo rapporto con il contesto in cui si colloca.

Per alcuni aspetti di indeterminatezza tipologica che risalgono alle sue origini la scuola in quanto edificio è uno degli organismi che più si presta all'assunzione di un ruolo urbano in rapporto con altre componenti della città. La sua natura, necessariamente complementare ad altre funzioni e la stessa compresenza al suo interno di attività potenzialmente autonome, come biblioteche, mense, palestre, sale studio, così come la reiterazione di spazi-aula, così equiparabili alla casa, e di corridoi-strada, ben si presta alla definizione dell'edificio scolastico come frammento di città, tendenzialmente permeabile e disponibile ad un uso che non sia limitato all'orario scolastico. Ma così oggi non è, e si tratterebbe di mettere in atto un'inversione di tendenza per la stragrande maggioranza degli edifici attuali, concepiti per lo più come strutture isolate e difese come fortini oppure come *pseudo-campus* atrofizzati, e, in ogni caso, tendenzialmente introversi; il che significherebbe avviare una trasformazione che porti edifici oggi marginali a divenire occasioni in grado di recuperare quel *gap* che ha impedito alle scuole del nostro

Paese di diventare, dal dopoguerra ad oggi, una fonte di centralità a partire dalla quale rigenerare parti urbane in forte crisi.

Ma bisognerà aspettare una nuova generazione di edifici per mettere in atto un'azione di questo tipo? In realtà no, l'azione cui mi riferisco dovrà necessariamente essere applicata alle più di 40.000 scuole che in Italia costituiscono un grande patrimonio che versa in uno stato di degrado più o meno accentuato. Un degrado che riguarda strutture, che richiedono per la maggior parte adeguamenti e non necessariamente un abbattimento globale insostenibile economicamente. Strutture per le quali è urgente il rinnovamento degli impianti tecnologici nel segno della sostenibilità il conseguimento di una qualità estetica spesso mai conosciuta e il miglioramento di spazi che vanno ridisegnati in base alle nuove esigenze educative e di flessibilità. Una vasta operazione sull'esistente che richiede una creatività particolare applicata a ciò che già c'è e che dovrà tendere alla ridefinizione del ruolo urbano della scuola. Un ruolo il cui miglioramento potrà essere determinato in parte da modifiche di gestione che portino ad un utilizzo a tempo pieno e per usi sociali e ad una maggior integrazione con altre componenti urbane e in parte da progetti fisici di trasformazione che potranno comprendere anche il ridisegno degli spazi esterni, con l'obiettivo di una loro integrazione con l'attività didattica e di una loro condivisione con gli abitanti del luogo, e l'aggiunta di nuovi fabbricati.

Una nuova generazione di scuole potrà così sorgere già all'interno del parco edifici esistente senza aspettare i tempi di una sostituzione che per ragioni economiche e operative non potrebbero che essere estremamente dilatati. Una operazione del genere dovrebbe anche comportare una modifica dei processi decisionali che presiedono alla progettazione e gestione delle scuole. Non si avrebbe un vero rinnovamento e non si potrebbe cogliere un'occasione come quella che si presenta oggi se non rivedendo il rapporto tra le diverse componenti che intervengono, a diverso titolo, sul terreno della scuola in quanto edificio. Da chi ne decide la collocazione, a chi la dirige, a chi la progetta. Il progetto di trasformazione delle scuole attuali, per essere efficace, dovrebbe partire, innanzitutto, da una conoscenza aggiornata delle condizioni degli edifici di questo tipo sul territorio nazionale, che riguardi non solo la loro trasformabilità tecnica ma anche il grado di modifica possibile e necessario per migliorarne il ruolo urbano e quello didattico. Un'operazione che potrebbe, ad esempio, vedere coinvolte, nell'attività di ricerca e di pre-progetto, le Università presenti diffusamente nel territorio, ma soprattutto costituisca l'occasione per

mettere in atto un incontro organico tra culture diverse come quelle amministrative, pedagogiche, architettoniche, che oggi intervengono per lo più separatamente nei processi di trasformazione.

Infine, un'opera di revisione complessiva dell'esistente, potrà anche offrire l'occasione per effettuare un censimento della presenza di opere architettoniche di qualità e per l'individuazione, per esse, di un ruolo che le salvaguardi dalla scomparsa e ne determini una nuova vita come potenziamento o complemento degli edifici più specificamente dedicati alla didattica.

Ben oltre la costruzione, sempre benvenuta, di pochi edifici *ex novo* la cui esistenza rischia, tra l'altro, di essere sempre meno necessaria a causa del calo demografico, una vasta operazione rivolta all'esistente che parta da un'indagine attendibile del suo stato e delle sue potenzialità e arrivi ad una progettazione diffusa e largamente coinvolgente, costituirebbe una occasione straordinaria per il Paese. Il convergere di aspetti educativi e urbani, architettonici e gestionali dentro un'idea ampia della sostenibilità e dell'inclusività che non si limiti ad operazioni puramente tecniche determinerebbe la creazione di un valore enorme direttamente estratto da un vasto processo di riciclo.

Non è forse questo uno dei compiti della scuola: estrarre valore da un patrimonio umano potenziale? E non può essere anche questo l'obiettivo di architetti, amministratori, educatori per i tempi futuri?

Il valore di un oggetto non innocente

Un oggetto a lungo dimenticato

Un momento particolarmente rilevante nelle vicende della scuola italiana risale al luglio del 2013: si tratta della presentazione di un documento alla Camera dei Deputati da parte della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome¹. Dopo lo stato dell'arte sull'edilizia scolastica, dopo il richiamo alla (fino ad allora) mai “decollata”² Anagrafe³, e dopo il quadro delle risorse stanziato⁴, si trova questo passaggio: “Vi è necessità di rilanciare una visione programmatica, all'interno di un piano organico che non si limiti a operazioni di manutenzione straordinaria e a mettere in sicurezza gli immobili scolastici, ma che sia capace di orientare uno sviluppo di lungo periodo per una scuola più moderna, tecnologicamente all'avanguardia, che riconosca anche negli ambienti di apprendimento un elemento fondamentale per il migliore sviluppo degli apprendimenti e della crescita degli studenti”.

Il documento rappresenta un chiaro cambio di passo: si tornava (o sarebbe meglio dire si iniziava) a parlare in maniera programmatica di scuola non solo in quanto istituzione, ma anche come edificio, con un'attenzione riscoperta per il manufatto architettonico in quanto *oggetto*, e su come questo avrebbe dovuto assumere una relazione di centralità col proprio territorio e un ruolo molto più ampio rispetto a quello di semplice contenitore di persone, beni e funzioni.

Nell'accezione comune, l'idea di oggetto richiama la produzione di un bene definito da determinate caratteristiche, anche tecnico/funzionali. Se al termine oggetto si associa, inoltre, l'accezione “made in”⁵, si rimanda a una forma di autenticità dell'origine, di marchio di qualità, se non di eccellenza, che dovrebbe contraddistinguerlo. Ma le caratteristiche tecnico/funzionali di un “oggetto scuola” – cura costruttiva, elevati livelli prestazionali, piena fruibilità da parte di qualsiasi tipo di utenza, flessibilità di spazi e funzioni, certificazione ambientale – non sono probabilmente sufficienti per attribuirgli la denominazione “made in”.

Il tentativo che si dovrebbe forse compiere per ricondurre “l'oggetto scuola” a un grado di qualità che superi le proprietà strettamente funzionali, è quindi considerarlo in maniera molto differente da come, sotto due aspetti in particolare, è stato fatto finora: permeato di una sorta di “sacralità” che, newtonianamente, lo ha reso “fisso e immutabile” per decenni, e che (ed è

il secondo aspetto), lo ha nello stesso momento sigillato e separato dalla sua comunità. Su questo, è nuovamente di aiuto l'*Audizione* del 2013, che dice: “Occorre sviluppare i presupposti affinché la scuola sempre più risulti, da una parte, adeguata e attuale rispetto alle prioritarie esigenze educative e formative anche nelle modalità innovative richieste dallo sviluppo tecnologico e dal contesto e, dall'altra, quale nodo di una rete culturale e sociale che si estenda a tutta la comunità locale nei diversi momenti della giornata per costituire il riferimento del territorio e del sistema sociale”. L'intento, quindi, dovrebbe essere immaginare un'architettura scolastica (o “architettura didattica”, per citare il lavoro di Giancarlo Mazzanti)⁶ come un “prodotto/oggetto architettonico” avente non solo qualità costruttive e livelli prestazionali adeguati, ma anche delle responsabilità; un oggetto la cui natura può incidere in maniera permanente e irreversibile sulla formazione, educazione e crescita di chi lo vive. In altre parole, un oggetto non innocente.

Una sacralità anacronistica

Due aspetti hanno probabilmente contribuito più di altri a dare forma all'immagine comune “dell'oggetto scuola” per come lo conosciamo: la funzione (che potremmo anche chiamare rito) dell'insegnamento, e la conformazione degli spazi: due elementi fortemente interconnessi, che hanno generato una sorta di sacralità che (non è sbagliato dire) pervade tale oggetto, assunto in questo modo al ruolo iconico di simbolo e in quanto tale associato in maniera quasi indelebile a una – e una soltanto – disposizione degli ambienti, e a una – e una soltanto – modalità di insegnamento. Una sacralità (o, con altro termine, un'intangibilità) di spazi e modalità di insegnamento che appare però oggi fortemente anacronistica.

Per decenni questa sacralità di spazi e funzioni ha impedito di concepire l'edificio scolastico in modi diversi dall'insegnamento frontale, dalla ripartizione planimetrica aula/corridoio, dall'individuazione di alcuni spazi comuni con funzioni precise e predeterminate (mensa, palestra, biblioteca). Per decenni questa conformazione ha caratterizzato la sua realizzazione, incoraggiata dalla consuetudine di convertire in scuole alcuni tipi di immobili (caserme, conventi) con una distribuzione interna facilmente adattabile allo scopo.

Ma in considerazione del ruolo che con sempre maggiore convinzione si chiede a una scuola, di essere ambiente pienamente formativo – con tutte le declinazioni di un mondo in costante divenire – e non più solo contenitore di funzioni strettamente scolastiche, quest'intangibilità risulta

ampiamente fuori tempo, come se i codici progettuali che ne hanno contraddistinto la progettazione fossero (ricordando Leibniz) “il migliore dei mondi possibili” (se non l'unico). Un ripensamento è necessario, come essenzialmente sta accadendo in tutta Europa (Bannister, 2018).

Non solo. Questa stessa sacralità ha anche probabilmente generato un allontanamento “dell'oggetto scuola” dalla stessa società che contribuisce a formare; allontanamento che va in direzione contraria a quanto invece si chiede da tempo: essere il nodo di una rete culturale e sociale che si estenda a tutta la comunità locale.

Al netto dell'inevitabile applicazione di normative per la messa in sicurezza dell'utenza, è invece evidente oggi la difficoltà nel fare “dell'oggetto scuola” un ambiente condiviso, permeabile, poroso, utilizzabile dall'intera collettività; al contrario, è palese il suo distacco dall'intorno, l'essere fortezza, perfino inaccessibile, se non in poche occasioni. In altre parole, un contenitore chiuso.

Un contenitore ermetico

Un edificio scolastico ha tra i suoi requisiti principali il dover essere sicuro, dove la sicurezza è intesa come una condizione fondamentale per un'utenza in formazione e con caratteristiche di fragilità; nello stesso tempo però, a tale edificio si chiede con sempre maggiore forza di essere aperto, e quindi avere la caratteristica di porsi in relazione col territorio. Il cortocircuito che purtroppo si è generato nel rapporto tra scuola e ambiente nasce qui: nella separazione dal contesto (ancora più evidente quando questo è urbano), che ha fatto diventare “l'oggetto scuola” un contenitore pressoché ermetico. Dove l'ermeticità non si riferisce tanto alle funzioni, ma – aspetto decisamente più grave – al tempo, quello che necessariamente un utente trascorre al suo interno, che si tramuta però in *tempo assente* dalla vita della comunità.

Crediamo che il tema del tempo assente, quel tempo nel quale un luogo rappresentativo, appunto simbolico, rimane chiuso, estraneo dalla vita della comunità, sia centrale nella discussione su quale debba essere, oggi, il ruolo dell'edificio scolastico. Sovvertire il carattere di ermeticità (durante tutta la giornata e tutto il periodo dell'anno) che ha da sempre contraddistinto le scuole crediamo possa essere uno degli obiettivi fondamentali dell'immediato futuro; consentire una controllata permeabilità, in modo che la collettività possa fruire di un bene (che alla stessa collettività appartiene) in maniera quasi continuativa. Alla ricerca di un valore probabilmente mai fino in fondo considerato.

Il valore di un oggetto non innocente

Un oggetto non innocente

Quando Umberto Galimberti si interroga sugli effetti dei giudizi degli insegnanti – giudizi che possono anche avere un effetto (usando parole sue) “deflagrante” – afferma: “Non chiedo ai professori oberati di lavoro e mal pagati di pensare a tutto questo. Certo è che non passano vicino agli studenti come ogni giorno, quando camminiamo per le strade, capita a tutti noi di passare vicino ai muri. Il loro segno, la loro traccia è lunga, forse quanto la vita” (Galimberti, 1992: 238).

Sul ruolo dell’insegnante, sul fatto che non sia un mestiere come gli altri, sulle sue responsabilità come educatore, si è detto e scritto molto. Sull’unicità dell’edificio scuola, sul fatto che nemmeno questo sia un edificio come gli altri, forse non ancora; e nemmeno su come da tale unicità – e non solo dall’essere, nel sentire comune, un simbolo – derivi una responsabilità, probabilmente ora confinata al semplice (per modo di dire) “esercizio delle sue funzioni” (pedagogiche, didattiche, di formazione, educative). Scomodando Hans Jonas, si potrebbe dire che in questa distanza c’è la stessa differenza che egli individuava tra scopi e valori: forse è necessario, oggi, agire in direzione del valore “dell’oggetto scuola” e non solo del suo scopo (Jonas, 1992).

Probabilmente tutti coloro che concorrono alla realizzazione e funzionamento di un edificio scolastico – progettisti, amministratori pubblici, costruttori, gli stessi insegnanti – devono cominciare ad accettare che parte della propria responsabilità si trasferisce all’edificio in quanto “oggetto”; il quale, dal momento in cui comincia a ospitare persone in formazione, assume di fatto il ruolo di un educatore, e in quanto tale acquisisce delle responsabilità (Wayland e Galletti, 2015).

Non vorremmo essere rassegnati come Elias Canetti, quando nei suoi *Appunti*, parlando di oggetti, scrive quasi senza speranza: “le cose ci hanno sopraffatto. [...] Ormai vediamo e udiamo soltanto oggetti. Sentiamo oggetti. Le visioni degli audaci sono piene di oggetti. Tutto è disposto per produrre e distruggere oggetti” (Canetti, 2021: 84). Vorremmo invece che questo oggetto chiamato scuola diventi, o torni a essere, nello stesso tempo, portatore di valori, insieme di funzioni, luogo di incontro, punto di riferimento, catalizzatore, baricentro e orizzonte di una comunità.

Note

¹ *Audizione dinanzi alla Commissione VII della Camera dei Deputati nell'ambito dell'indagine conoscitiva sull'edilizia scolastica in Italia*, 23 luglio 2013.

² Testuale.

³ *L'Anagrafe dell'edilizia scolastica*, istituita con la legge 23/1996, è stata presentata nell'agosto del 2015.

⁴ Come spesso accade, nell'*Audizione*, quale motivo per il finanziamento di un piano straordinario per la messa in sicurezza degli edifici scolastici, viene citato il crollo della scuola "Francesco Jovine" a San Giuliano di Puglia, in Molise, avvenuto a causa del terremoto del 31 ottobre 2002.

⁵ Il riferimento è relativo al convegno "Scuola Made in", tenutosi all'Università Iuav di Venezia il 3 dicembre 2021, nell'ambito del ciclo di seminari "Per ogni scuola un campo".

⁶ https://www.famagazine.it/index.php/famagazine/article/view/734/1891#_ftnref7 (ultima consultazione agosto 2022).

⁷ Hans Jonas (1992: 66) fornisce la seguente definizione di scopo: "Uno scopo è ciò per cui una cosa esiste e per la cui realizzazione o conservazione si svolge un processo o si intraprende un'azione. Esso risponde all'interrogativo «Per che cosa?» [...] Si consideri che gli scopi o fini [...] operano indipendentemente dalla loro condizione di valori e che il loro riconoscimento in quanto tali non implica ancora un'approvazione di valore". Nel definire invece il valore, Jonas afferma: "Assumendo, per così dire, il «punto di vista» degli oggetti posso allora procedere dal riconoscimento dei loro scopi inerenti ai giudizi sulla loro maggiore o minore efficacia per il conseguimento di quegli scopi. [...] Questi sono allora dei giudizi di valore".

Riferimenti

- Bannister D., a cura di, 2018, *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli spazi di apprendimento a scuola*, European Schoolnet, Bruxelles;
- Canetti E., 2021, *Appunti. 1942-1993*, Adelphi, Milano;
- Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, 23 luglio 2013, *Audizione dinanzi alla Commissione VII della Camera dei Deputati nell'ambito dell'indagine conoscitiva sull'edilizia scolastica in Italia* [online]. Disponibile su: http://www.regioni.it/home_art.php?id=715 (ultima consultazione agosto 2022);
- Galimberti U., 1992, *Idee: il catalogo è questo*, Feltrinelli, Milano;
- Jonas H., 1990, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino;
- Weyland B., Attia S., 2015, *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini Scientifica, Milano.

Scuola-comunità-città: se la scuola si apre al territorio

La scuola è oggi uno dei luoghi più radicalmente messi in discussione dalla rivoluzione digitale e dalla scarsità di investimenti. L'emergenza sanitaria determinata dalla pandemia è infatti precipitata su uno stato precedente già di crisi. Eppure, l'attuale congiuntura storica se da un lato ha restituito grande visibilità alle fragilità dei luoghi dell'istruzione, dall'altro ha anche favorito un riconoscimento della scuola e dei suoi spazi come importante campo di sperimentazione. Centrale in questa prospettiva è una rilettura del ruolo della scuola che da soggetto educativo si pone come risorsa territoriale che si radica orizzontalmente nella comunità locale, connettendosi ad altre realtà e soggetti per rinegoziare i propri obiettivi. In tale quadro, il ripensamento del tema dell'autonomia scolastica attraverso la costruzione di reti di alleanze ben coordinate tra gli enti locali, del terzo settore, dell'associazionismo e della società civile, prova a sostanziare l'idea di una scuola in grado di aprirsi alla città e al territorio.

Obiettivo di questa sessione è, dunque, quello di riflettere sul perché e sul come ripensare gli spazi e i tempi della scuola per fare in modo che essa possa svolgere un ruolo più attivo ed esplicito nell'abitare e fare città oggi.

La materia urbana come materia scolastica

La scuola con la sua presenza diffusa all'interno di città e territori è un luogo pervasivo della nostra esperienza urbana. La capillarità con cui gli edifici scolastici sono distribuiti, il loro costante scambio con la realtà locale, suggeriscono di poter pensare alle istituzioni e alle comunità scolastiche come un supporto fondamentale nella definizione di politiche e progetti (Lamacchia *et al.*, 2021) per rigenerare territori, luoghi e legami. Gli istituti scolastici sono infatti luoghi dove si costruisce quotidianamente la cittadinanza e, pur tra mille difficoltà, l'integrazione e l'inclusione. Allo stesso tempo il sistema scuola oggi affronta una serie di fragilità e sfide di grande rilevanza. Dalla contrazione delle risorse, alla precarietà e frammentarietà normativa e organizzativa, dalla competizione innescata da un certo tipo di autonomia scolastica che ha favorito la segregazione sociale ed etnica di un numero sempre maggiore di Istituti, a processi di burocratizzazione e centralizzazione (Benadusi e Consoli, 2004). A tale complessità si è solo sommata l'attuale crisi pandemica che, se da un lato ha restituito grande visibilità alle fragilità dei luoghi e dei tempi dell'istruzione, dall'altro ha spinto la società civile e le istituzioni a fronteggiare l'emergenza cercando soluzioni nuove basate su inedite collaborazioni. Come afferma Dynes (2002), è proprio nel caso di grandi crisi che si può sviluppare un nuovo capitale sociale, che può essere in alcuni casi la trasformazione del capitale sociale già presente e in altri il risultato di uno shock subito (Mugnano, 2017). Così l'attuale congiuntura storica è stata anche occasione di ristrutturazione complessiva (seppur emergenziale) degli spazi e dei tempi scolastici; ha favorito l'emersione e la moltiplicazione di comunità di pratiche educanti (Rizzuto, 2020) che fanno delle scuole uno snodo strategico per percorsi di crescita e capacitazione collettiva, attivando nuove forme di conoscenza del territorio come strumento per orientare l'azione (Cognetti *et al.*, 2020). Molto spesso, infatti, intorno alle scuole si incontrano una pluralità di soggetti dell'ecosistema locale che colgono l'importanza di agire sugli spazi dentro e oltre la scuola, cercando delle connessioni tra il procedere didattico, educativo e progettuale e collaborando alla costituzione di esperienze trasformative che coinvolgono la scuola e la città insieme. Ora, per usare le parole di Argentin (2021: 59) "si tratta di imparare, da questo shock esogeno e drammatico, che processi di trasformazione profonda della scuola e quindi della società possono essere immaginati e implementati".

Nell'ottica di pratiche di governo e di costruzione collaborativa della città, queste scuole in trasformazione possono essere pensate come un elemento ponte tra istituzioni e cittadini e come luogo di conoscenza della città stessa. Nonostante le numerose fragilità organizzative e di struttura, possiamo sostenere infatti che negli ultimi anni abbiamo assistito a processi ed esperienze che stanno costruendo un rapporto nuovo tra scuola, città e cittadinanza. Un cambiamento nell'agire pratico di soggetti e istituzioni che, partendo dal riconoscimento della necessità di ripensare collettivamente le trasformazioni nello spazio fisico, le istituzioni educative, i meccanismi decisionali e progettuali, intende rafforzare il fondamentale ruolo della scuola di produrre conoscenza.

Se infatti la nostra domanda di comprensione/trasformazione della città entra nella scuola oggi è perché questa è diventata, ancor più che in passato, qualcosa che si muove nella trama della città e che dalla città si fa attraversare, non più solo un'istituzione chiusa nella sua missione formativa. Da una parte la scuola che sconfinava dai propri spazi e dai propri ruoli esercita un'azione trasformativa sul tessuto urbano, dall'altra la città, inserendosi nella vita ordinaria della scuola, aiuta a ridefinirne forme e attività, retroagendo anche sulla didattica. Gli obiettivi della didattica riguardano fare esperienze delle cose del mondo, aprirsi al possibile, coltivare la capacità di aspirare (Appadurai, 2011); in altre parole, praticare la cittadinanza attiva (Seganti, 2014). In questa prospettiva, l'idea di una scuola che si pone come "struttura collaborante" (Paba, 2005: 21) al fare città oggi, come "un luogo di lavoro comune, cooperante, interattivo" (*ibidem*) potrebbe avere come effetto collaterale che la "materia urbana" entri a fare parte della "materia scolastica" ed essere generativo di un abitare altro, capace di instaurare rapporti nuovi e profondi con i luoghi. Nel mondo della scuola, costruire ed essere coinvolti in percorsi di apprendimento basati sull'esperienza negli spazi urbani e fortemente ancorati a problematiche reali, si configura come stimolo per uscire da didattiche troppo trasmissive e gerarchiche. Per le nostre città invece, riconoscere i bambini quali portatori di conoscenze e agenti di trasformazione, permette di lavorare sulla crescita dell'inclusività, facendo della scuola e dei bambini misura e punto di vista delle trasformazioni urbane. Se i bambini non possono, non sanno o non vogliono usare i luoghi e le cose del mondo in modo conforme all'assetto imposto (*ivi*: 28), il loro coinvolgimento in percorsi di conoscenza, progettazione e cura dello spazio della scuola e della città ci "insegna anche a trasgredire" (bell hooks, 2020). Ci insegna a "decostruire un pensiero tecnico consolidato" (Turi, 2021), sfidare le rigidità della scuola e delle sue routine burocratiche

mettendo in campo parole nuove e sfidanti e riaffermando la natura pubblica delle scuole e il loro valore come presidio di socialità e cultura diffusa. Per fare ciò servono istituzioni e alleanze abilitanti e serve abbattere un po' di confini. È necessario cioè praticare un passaggio da un sapere conservativo a un sapere trasformativo, capace di cambiare non solo le regole del gioco ma anche lo stesso campo di gioco del fare scuola e del fare città oggi.

Insomma, tutti a scuola!

FIGURE DA PAGINA 164

Riferimenti

- Appadurai A., 2011, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Et al., Milano;
- Argentin G., 2021, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, il Mulino, Bologna;
- bell hooks, 2020, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi Editore, Milano;
- Benadusi L., Consoli F., 2004, *La governance della scuola*, il Mulino, Bologna;
- Cognetti F., Gambino D., Larena Faccini J., 2020, *Periferie del cambiamento. Traiettorie di rigenerazione tra marginalità e innovazione a Milano*, Quodlibet, Macerata;
- Dynes R.R., 2002, *The importance of social capital in disaster response*, University of Delaware, Newark;
- Lamacchia M.R., Luisi D., Mattioli C., Pastore R., Savoldi P., 2021, "Contratti di scuola: uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio", in Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F., a cura di, *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, pp. 239-249, Bologna, Il Mulino;
- Mugnano S., 2017, "Il capitale sociale ai tempi del disastro", in Mela A., Mugnano S., Olori D., a cura di, *Territori vulnerabili. verso una nuova sociologia dei disastri italiana*, pp. 141-145, FrancoAngeli, Milano;
- Paba G., Pecoriello A., a cura di, 2005, *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Masso delle Fate Edizioni, Firenze;
- Rizzuto G., 2020, "La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo", in *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, vol. 4, n. 8, pp. 242-253;
- Seganti M., 2014, "Verso una pedagogia di prossimità", in *L'integrazione scolastica e sociale. Rivista pedagogico-giuridica*, vol. 13, n.1, pp. 27-36;
- Turi P.G., (seminario) *Per ogni scuola un campo. Scuola-comunità-città: se la scuola si apre al territorio* [online]. Disponibile su: www.youtube.com/watch?v=EseHduOc4w0 (ultima consultazione giugno 2022).

Una esperienza da Palermo

L'Istituto Comprensivo Statale "Sperone-Pertini", con 7 plessi e più di 1200 alunni, si trova alla periferia sud-est di Palermo, nei quartieri Brancaccio-Sperone, lo stesso contesto di Padre Pino Puglisi.

In questo territorio con diritti speciali, in cui la marginalità non è solo geografica, la scuola si pone al servizio della comunità e prova ogni giorno ad assumere doveri speciali, per creare partecipazione, *empowerment* e cambiamento, partendo dalla consapevolezza dei propri diritti. Primo fra tutti, il diritto alla scuola: nell'a.s. 2012/13 nel nostro Istituto si registrava un tasso di dispersione scolastica del 27,3%, inaccettabile in un Paese civile. Abbiamo messo in campo diverse strategie, tenendo a mente un principio: la scuola doveva diventare un luogo di benessere, attraente, motivante. Dopo quattro anni, il tasso di dispersione è passato dal 27,3% al 3,3%. Nel tempo, è cresciuta la consapevolezza che la scuola può fare molto per prevenire il disagio e l'emarginazione scolastica e sociale, e la sua azione giunge anche alle famiglie, rendendole più attente e partecipi. E così, in uno dei quartieri più difficili di Palermo, viviamo quotidianamente un intenso ed entusiasmante percorso di scuola-comunità.

L'alleanza con il territorio si è rafforzata con azioni tangibili per il recupero di luoghi vissuti dalla comunità scolastica, ma anche di spazi del quartiere. È stato significativo il recupero del plesso "Sandro Pertini": in un'ala abbandonata dell'edificio è stata attivata una scuola d'infanzia, grazie a un "porta a porta" che ha coinvolto i commercianti della zona; a distanza di due anni, è partita la scuola primaria e ripopolata la scuola media: a fronte di sole quattro classi nel 2013/14, oggi il plesso Pertini è un piccolo istituto comprensivo (all'interno del più grande ICS "Sperone-Pertini") con 31 classi e spazi interni ed esterni rigenerati.

Grazie a Protocolli d'intesa, progetti a valere sui fondi europei PON FSE e FESR, programma Erasmus, avvisi Ministeriali, la scuola offre attività gratuite di sport e musica nel pomeriggio e il sabato mattina, teatro, tempo d'estate, supporto a mamme per conseguire la licenza media, servizi educativi gratuiti 0/3 anni, in un quartiere che ne è sprovvisto, a fronte di più di 3000 bambini di questa età. Tanto si è fatto anche per la diffusione della cultura della legalità, guidando i nostri ragazzi fino a premi nazionali promossi dal Miur, Fondazione Falcone, Polizia di Stato, Prefettura di Palermo e Ordine dei giornalisti.

Non ci siamo fatti mancare niente: in un quartiere noto per essere una delle piazze di spaccio di droga più imponenti del Sud-Italia, e dove paradossalmente una piazza non c'è (ci sono solo crocevia), la scuola è diventata piazza di quartiere. E il quartiere è divenuto scuola, in una osmosi che è palestra di cittadinanza.

La scuola si è fatta promotrice di un processo di rigenerazione del quartiere Sperone che è in continuo divenire, passando dall'arte urbana con la realizzazione di cinque murali di differenti autori, un gemellaggio con la comunità del quartiere 167 di Lecce¹ e l'incontro con l'artista Cesare Cremonini e il suo progetto #IoVorrei².

Tra le azioni particolarmente incisive un posto di rilievo ha il progetto di rigenerazione urbana Lab Sperone Children³.

Il 6 maggio 2019, alla fine di un percorso entusiasmante, Lab Sperone Children, il laboratorio avviato dall'Istituto "Sperone-Pertini" e dall'Ordine degli Architetti di Palermo, consegnava al Comune un progetto per trasformare un fazzoletto di territorio del quartiere, un'area adiacente a via XXVII Maggio, fino ad allora simbolo di degrado, in un luogo a misura di bambino. Lì, fino a tre mesi prima sorgeva il rudere di quello che avrebbe dovuto essere un asilo nido, consegnato all'amministrazione comunale nel 1977, mai entrato in funzione, allestito negli anni tre volte e tre volte lasciato all'abbandono e alla depredazione, fino a un incendio devastante nel luglio 2013.

I bambini lo chiamavano "la casa degli orrori": spazio di prostituzione, spaccio e consumo di droga. La scuola per quattro anni ne chiese l'abbattimento, fino al 19 febbraio 2019, data della demolizione da parte del Comune, tra gli applausi degli abitanti.

Lab Sperone Children progettò un'area ispirata ai disegni degli allievi della scuola e alle parole dei cittadini intervistati dagli studenti del Corso di laurea in Pianificazione urbanistica e ambientale dell'Università di Palermo, partner dell'iniziativa. All'interno della scuola venne realizzato un workshop di tre giorni lanciato dall'Ordine degli Architetti e aperto a professionisti under 40, studenti universitari e dell'Accademia di Belle Arti. Un'occasione di riflessione e ideazione progettuale che arrivava al termine di una serie di momenti di ascolto e di un'assemblea di quartiere tenutasi a scuola, nell'anfiteatro "Piazza delle parole".

L'auspicio era che quell'area potesse nel giro di pochi mesi diventare altro: speranza tangibile di cambiamento. Il progetto prevedeva un asilo nido e spazi per il tempo libero, il gioco e lo sport. Oggi quel fazzoletto non ha più macerie, ma non è un giardino, né un campo sportivo, men che meno un asilo nido. È un luogo in attesa, sospeso, come le promesse fatte...

Una esperienza da Palermo

Tutto ciò che è successo nel quartiere Sperone, dentro e fuori la scuola, spinge a fare qualche considerazione per ridefinire gli spazi di vita di Palermo, anche alla luce delle esigenze di distanziamento sociale e di spazi pubblici di prossimità che la pandemia da COVID-19 ha richiesto. Ampliando lo sguardo da via XXVII Maggio al territorio circostante ci si ritrova con uno sviluppo sospeso da decenni. La Costa Sud aspetta il completamento del collettore fognario e l'avvio della bonifica di parti significative di litorale, circa 7 km, che potrebbe decongestionare la zona balneare di Mondello (già satura prima dell'emergenza), restituendo spazi di vita, di socializzazione e di opportunità economiche. Il PNRR prevede cospicue risorse che potrebbero incidere come mai prima sullo sviluppo socio-economico di intere aree. Cosa significherà il PNRR in termini di burocrazia e di tempo è impossibile saperlo. Lì dove ci sono i fondi spesso mancano i progetti.

Il tempo che viviamo impone alle istituzioni un cambio di passo: è tempo di passare dalla capacità di ascoltare e rigenerare i luoghi come si è provato a fare con Lab Sperone Children alle azioni concrete, dagli annunci ai progetti e dai progetti alla loro realizzazione. In tante città europee questo lavoro è già iniziato mettendo insieme competenze diverse, pubblico e privato e snellendo le procedure. Qui a Palermo, in un luogo al margine eppure epicentro di tante differenti energie, crediamo fortemente che il punto di ripartenza non possano che essere le periferie, e quelle meravigliose alleanze creative animate dalle scuole, in grado di scorgere potenzialità e vocazioni, a sostegno di processi di fioritura individuali e collettive.

FIGURE DA PAGINA 166

Note

- 1 Progetto Sperone167 (www.sperone167.it) (ultima consultazione giugno 2022).
- 2 [www.fb.watch/dwwYiXkyXg](https://www.facebook.com/dwwYiXkyXg) (ultima consultazione giugno 2022).
- 3 www.facebook.com/labsperonechildren/ (ultima consultazione giugno 2022).

Progetto di mobilitazione. Architettura per le scuole

Un percorso in quattro passi racconta il progetto dell'architettura per le scuole come progetto di mobilitazione¹. Condotto nell'ambito del PRIN *PROSA. Prototipi di scuole da abitare*, interpreta le scuole come prototipi di spazio collettivo, sulla base di un interesse per il ruolo sociale dell'architettura, con attenzione allo spazio collettivo e alla dimensione collettiva del progetto, in una prospettiva progettuale di mobilitazione¹. Se nella prospettiva di mobilitazione lo spazio collettivo è spazio di una moltitudine – di soggetti, di interessi, di tempi, di progetti e piani, di regole e deroghe, di politiche e pratiche, di azioni e visioni – e la dimensione collettiva del progetto è l'attivazione di questa moltitudine verso una visione o una concezione condivisa, la scuola, concepita come luogo di produzione di spazio sociale e relazionale, può essere il campo di una rinnovata critica della società tramite una critica dello spazio. Passi del progetto sono una collezione di riferimenti culturali e progettuali intesi come patrimonio ancora attivo, un'investigazione dello stato delle cose, un'esplorazione del rapporto tra le architetture e la città e un esercizio di correzione dell'esistente.

Una collezione di visioni

Una collezione di visioni, discussioni e sperimentazioni condotte in Italia dal secondo Novecento rintraccia declinazioni di spazio collettivo nella riflessione progettuale sulla scuola. Tra le altre: lo spazio disordinato, che contesta impostazioni autoritarie, come nei testi e nei progetti di Giancarlo De Carlo, o libero, che consente usi inaspettati, come nelle scuole di Hermann Hertzberger, tra cui *La Romanina*; lo spazio dell'architettura intesa come servizio pubblico da collettivi militanti, come il Collettivo di Architettura di Milano, o da Amministrazioni comunali, come l'Ufficio tecnico di Pisa; lo spazio comunitario, di resistenza contro la povertà e le mafie, come il *Borgo di Dio* di Danilo Dolci, o di costruzione di comunità operante, come i servizi scolastici della Olivetti a Ivrea; lo spazio antropogeografico dell'Università della Calabria di Vittorio Gregotti e lo spazio urbano del Campus di Pesaro di Carlo Aymonino, che si conformano in rapporto al territorio e alla città; lo spazio salubre delle scuole all'aperto all'epoca della tubercolosi e lo spazio del distanziamento imposto ora dal Covid; lo spazio socialista degli esperimenti europei di abitare sociale, che integrano le case con asili, lo spazio dei quartieri INA casa del dopoguerra, che comprendono le scuole (Piacenza, Cesate, per esempio), e lo spazio delle periferie

contemporanee, dove residenza e servizi sono spesso scollati ed emergono luoghi di educazione informali; lo spazio del dibattito progettuale svolto dalle riviste di settore nei numeri dedicati alle scuole nel dopoguerra (*Domus* 220), negli anni Sessanta (*Casabella* 245), Settanta (*Casabella* 447/448) e poi ancora di recente (*Casabella* 750/751), e lo spazio delle riforme normative, dalla scuola aperta a tutti della Costituzione, alla scuola democratica dei Decreti Delegati alla Buona Scuola; lo spazio reinventato dalle occupazioni studentesche del '68; lo spazio locale dei Paesi in via di sviluppo, lo spazio di frontiera dei luoghi di conflitto o di disagio, lo spazio delle ricostruzioni dopo i disastri; lo spazio verde dell'architettura sostenibile e quello flessibile delle scuole innovative.

Un'investigazione delle condizioni dell'edilizia scolastica

Un'investigazione delle condizioni dell'edilizia scolastica italiana, che intreccia aspetti quantitativi e qualitativi, mira al superamento della genericità del dato per entrare nelle specificità delle 40.000 scuole pubbliche esistenti: insufficienti nel numero, soprattutto le materne; abitate da un popolazione variegata di studenti, per il 10% stranieri, soprattutto al Nord, per il 14% dispersi, particolarmente nel Mezzogiorno; in buona parte datate e inadeguate, per la metà precedenti al 1975 e per 1/4 dotate di agibilità; spesso ospitate in edifici nati per altri usi, in Campania il 41%; localizzate in zone a rischio o periferiche, per il 43% a elevato rischio sismico, per il 20% vicino a industrie e per il 13% vicino ad aeroporti; per lo più realizzate con tecniche e impianti tradizionali, per il 79% senza aria condizionata; in gran parte bisognose di manutenzione, al Sud il 31%; per circa la metà dotate di mense e di palestre, solo in 4 regioni più del 50% e in Sicilia meno del 10%, mentre le aree verdi sono presenti nell'80% delle scuole al Centro Nord e nel 25% a Sud e nelle Isole. Un quadro allo stesso tempo generale e particolare dell'edilizia scolastica italiana rivela un patrimonio diversificato ed evidenzia divari tra le necessità di intervento e le politiche di finanziamento, tra la domanda di innovazione pedagogica e la vetustà delle strutture, tra le potenzialità urbane e i contesti delle architetture, ma soprattutto tra le diverse parti del Paese.

Un'esplorazione urbana

Un'esplorazione urbana condotta a partire dalle scuole è l'occasione per investigare le molte città che compongono la città contemporanea. A Napoli: la città periferica dell'edilizia residenziale post-terremoto (1981), come Ponticelli, dove il riadattamento degli interni di una scuola (I. C. 70 Marino Santa Rosa, arch. Ch. Gambardella, Reggio Children, 2016) crea spazi di socialità

inattesi; la periferia INA casa (fine anni Cinquanta), come Rione Traiano, dove un'architettura scolastica dismessa (Scuola media, arch. S. Bisogni, 1974) è occupata da abitazioni e associazioni; la periferia della 167, come Scampia, dove un centro territoriale informale (Mammuto) è luogo di aggregazione e di riappropriazione; la città dello sviluppo industriale, come Pomigliano d'Arco, dove un istituto tecnico (Barsanti, arch. M. Capobianco, 1973) è prototipo di spazio sociale; la città paesaggio, come Posillipo, dove l'architettura a terrazze di una scuola (Scuola svizzera, arch. D. Schnebli, 1964) rivolge spazi aperti verso il mare; la città densa del centro storico, come i Quartieri Spagnoli, dove le molte attività di una fondazione (Fokus) sono volano di rigenerazione urbana.

Una raccolta di esercizi di riprogettazione

Una raccolta di esercizi di riprogettazione, condotti come correzioni di progetti ancora aperti, presenta dispositivi di reinvenzione dello spazio della scuola, lavorando su aggiustamenti distributivi, compositivi o funzionali degli edifici, ma soprattutto sulla rivelazione di possibilità spaziali. Scuole ordinarie di una città media esemplificano condizioni e potenzialità di trasformazione del patrimonio scolastico italiano: costruite negli ultimi 50 anni con struttura a telaio in cemento armato, rispecchiano la diffusione nel Paese di costruzioni generiche disponibili a manipolazioni; appartenenti al patrimonio comunale, evidenziano la dotazione pubblica di edifici dal potenziale ruolo urbano; carenti dal punto di vista delle dimensioni, della sicurezza, della sostenibilità e delle funzioni, riflettono le domande attuali di efficientamento e innovazione; sregolate, alterate, obsolete nella concezione e nell'articolazione, offrono negli errori dell'architettura lo spazio per invenzioni progettuali. Nella chiave della mobilitazione il recupero di un patrimonio variegato di sperimentazioni, l'investigazione di molti fenomeni, l'esplorazione di diverse condizioni urbane, la correzione di diverse situazioni sono passi di un percorso progettuale che, smentendo le narrazioni univoche, persegue un'interpretazione critica e plurale di spazio collettivo.

FIGURE DA PAGINA 168

Note

¹ Il contributo fa riferimento al lavoro dell'Unità di ricerca dell'Università della Campania del PRIN. In particolare: 1. F. Ippolito, I. M. Esposito; 2. F. Ippolito, I. M. Esposito; 3. L. Capobianco, F. Ippolito, I. M. Esposito; 4. L. Capobianco, F. Ippolito (*Correzioni. Esercizi di riprogettazione delle scuole*, Letteraventidue, Siracusa 2022).

Un cambiamento strutturale, un nuovo paradigma educativo post pandemia

La pandemia di questi anni nel nostro Paese non ha creato situazioni sociali nuove, ha piuttosto esasperato molti processi già in atto. Questo vale anche per i processi educativi. La povertà educativa, l'abbandono scolastico, il fallimento formativo esistevano già. L'emergenza sanitaria e le politiche di contenimento hanno solo reso evidenti le criticità. Anche in una fase come questa, possiamo provare a cogliere l'occasione per sperimentare idee e soluzioni innovative? Durante la fase pandemica è risultato evidente che dove una rete territoriale c'era, il sistema scolastico ha assicurato maggiori opportunità agli studenti, senza lasciare nessuno indietro. Le reti educative si sono quindi rivelate non solo un importante strumento di risposta all'emergenza, ma anche una potenziale base per un ripensamento del sistema. I Patti educativi di Comunità hanno poi fornito un riscontro normativo alle comunità educanti per consolidare i propri interventi e dare forma stabile a queste esperienze.

I nuovi attori educativi: il ruolo della città e dell'Università

Le fragilità anche nel mondo scolastico sono il frutto di processi che si sviluppano su un "fondale inerte", la città. Bisogna interrogarsi su come la città può nutrire la comunità educante muovendosi su un campo aperto, sulle faglie, le soglie, le frontiere, lì dove si può innestare il rapporto tra scuola e territorio. L'Università dal suo canto può dare evidenza scientifica alle sperimentazioni scolastiche, solo se è disposta non solo a osservare ma anche a entrare nei processi educativi, accompagnarli, "sporcarsi le mani". Università e città "entrano a scuola" per proiettare bambini e ragazzi verso un futuro possibile. La conoscenza tra mondi diversi favorisce l'aumento della motivazione.

Il contesto del quartiere Stanga

In un contesto accerchiato da strutture importanti come la Fiera, la zona industriale, il casello autostradale, una zona commerciale e alcuni poli direzionali nasceva il ghetto di via Anelli (Vianello, 2006). Si trattava di un addensato di circa mille persone provenienti da ogni parte del mondo, residenti in sei condomini, con densità abitative altissime e condizioni di vita molto conflittuali. Il complesso e la strada hanno dato per un periodo il nome al rione stesso, come sinonimo di degrado e di criminalità. Dal 2005 il complesso viene

progressivamente “spopolato” dall’amministrazione comunale, un processo che troverà compimento nel 2021 con l’abbattimento delle palazzine. La popolazione di origine straniera nel resto del quartiere è rimasta. La trasformazione antropica ha creato nuovi confini dove è nato uno spazio/frontiera. La riqualificazione, infatti, non può essere solo quella urbanistica o estetica.

White flight: la segregazione scolastica “spontanea” e la fuga dalla povertà

A partire dal contesto territoriale le scuole del quartiere Stanga sono state oggetto di *White Flight* (Pacchi e Ranci, 2017): da un lato la presenza di studenti migranti e di studenti in condizione di disagio socio-economico in alcune scuole è significativamente superiore rispetto al territorio di riferimento perché i genitori socialmente e culturalmente ben posizionati non iscrivono i loro figli. Dall’altra l’approccio all’integrazione nelle scuole in passato ha prodotto programmi multiculturali che finiscono per attrarre soprattutto studenti migranti, finendo per accentuare la segregazione. Spesso in questi contesti non si realizza solo la fuga degli studenti, ma anche dei docenti. La scuola così, da sola, fatica a ridurre le disuguaglianze sociali e le differenze di partenza, rinunciando a una delle sue prerogative fondamentali. Abbiamo allora deciso di agire lungo alcune linee guida per rovesciare il paradigma segregativo e limitare la fuga di studenti: in particolare ridurre la complessità senza negarla, attivare la comunità educante; abbiamo dato vita a percorsi educativi che hanno coniugato approcci compensativi delle difficoltà di partenza degli studenti e potenzialità innovative date proprio dal contesto di riferimento. Quelli che descrivo di seguito sono solo due esempi.

Da partecipazione a protagonismo

La scuola può avere il ruolo di preservare i legami sociali dal rischio dell’estinzione? Le scuole non sono più solo un luogo di crescita per bambini e ragazzi, ma anche un presidio sociale, un luogo di incontro tra famiglie, un’occasione di socialità, sono centri vitali in tutte le realtà urbane. Per favorire la creazione e il consolidamento di prassi che mettano in contatto la scuola con il territorio abbiamo potenziato gli strumenti per costruire una rete di sostegno e risorse fatta di relazioni istituzionali, ma anche di partecipazione di famiglie e cittadini. Attraverso l’uso delle nuove tecnologie hanno preso vita laboratori esperienziali per gli alunni con uscite di conoscenza del quartiere, grazie anche alla partecipazione di cittadini e genitori. Potenziare la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola significa rafforzare l’alleanza educativa

*Un cambiamento strutturale,
un nuovo paradigma educativo post pandemia*

e ha delle ripercussioni dirette sul percorso di crescita dei ragazzi. Possono i ragazzi, attraverso la narrazione del territorio, far vivere all'esterno della scuola il lavoro di conoscenza e di tessitura di relazioni che mettono in atto nelle attività scolastiche? La nostra risposta è che non ci sono migliori guide degli studenti per un viaggio virtuale e reale tra quelle che sono le esperienze positive, interessanti e storicamente rilevanti di un quartiere. L'idea è che il non-luogo possa, attraverso la relazione diretta e la scoperta delle storie, diventare uno spazio a cui si appartiene, che sfuma le differenze dovute alla provenienza etnica, religiosa o culturale.

L'outdoor education e i campus estivi

Se il quartiere e la città possono diventare luogo di scoperta, la scuola può anche cambiare volto al suo interno, diventando più accogliente. Per farlo serve una regia che abbiamo deciso di attivare grazie alla collaborazione con l'Università di Padova. Il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, il team della prof.ssa Sara Scrimin, ha condotto una ricerca-azione (Zagni *et al.*, 2022) sul campo che dimostra i benefici e le potenzialità della didattica all'aperto in termini cognitivi e didattici. La scelta è quella di creare un modello. Il processo messo in campo è nato dal basso, è frutto di un percorso che ha gli studenti come primi protagonisti. Sono stati i bambini e i ragazzi dei plessi Giovanni XXIII e Pacinotti a immaginare per primi un luogo per fare lezione all'aperto, lo hanno prima condiviso con gli studenti del liceo Modigliani che hanno dato forma alle idee dei più piccoli, e poi affidato a un professionista. L'utilizzo delle strutture all'aperto in estate è vitale a maggior ragione se si vuole procedere con l'attività dei campus nei periodi di chiusura della scuola, che, oltre a essere un'occasione di vacanza creativa in città, sono un'occasione di nuovi apprendimenti. Si tratta anche di una risorsa effettiva per i genitori lavoratori, mettendo ancora una volta in circolo un intervento educativo che coinvolge e supporta tutta la comunità.

FIGURE DA PAGINA 170

Riferimenti

- Pacchi C., Ranci C., a cura di, 2017, *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano;
- Vianello F., a cura di, 2006, *Ai margini della città, forme di controllo e risorse sociali nel nuovo ghetto*, Carrocci, Roma;
- Zagni B., Frison C., Bacchin F., 2022, "Outdoor education", in *DIDA*, Centro Studi Erickson, n. 14, pp. 78-83.

Scuola, Città, Cittadini

Da molti anni mi occupo del rapporto tra sistemi educativi e città, un'esperienza avviata ai primi anni 2000 che ha trovato nel progetto del Laboratorio Città Sostenibile, sviluppato con la Città di Torino, una dimensione di condizioni attuative e di continuità d'azione che hanno consentito di realizzare un lungo percorso ancora oggi attivo.

Il *Laboratorio Città Sostenibile* nasce infatti nel 1999 a seguito dell'adesione dell'Amministrazione al progetto *Città sostenibili delle bambine e dei bambini* del Ministero dell'Ambiente e alla rete internazionale delle *Città Educative* (AICE), per sviluppare azioni volte al riconoscimento del diritto dei cittadini, soprattutto i più giovani, a vivere in un clima di relazioni significative e in una dimensione urbana sostenibile, in un'idea di città come "luogo di tutti" capace di attenzione per i soggetti più fragili e di coinvolgere i cittadini, a partire da bambini e adolescenti, in processi partecipativi per incentivare il loro ruolo di driver di cambiamento e di sviluppo locale.

L'attività del *Laboratorio Città Sostenibile* si consolida nel 2010 quando le attività vengono incardinate, uscendo da una dimensione considerata ancora sperimentale, nell'Istituzione Comunale ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile) con la volontà di rafforzare il mandato affidato a ITER di sviluppare attività educative e culturali attraverso la costruzione di un vero e proprio piano formativo legato al territorio.

Un passaggio sostenuto anche da una convenzione con l'Ordine degli Architetti e la Fondazione per l'Architettura di Torino che ha consentito al *Laboratorio Città Sostenibile* di confermare il proprio ruolo di "unità di missione" interdisciplinare capace di coniugare lo sviluppo, la progettazione e la realizzazione di azioni che prevedano percorsi di conoscenza e di trasformazione della città, visti attraverso i valori e la cultura della sostenibilità, con la realizzazione di opere pubbliche e l'estensione di piani urbani sostenuti e sostanzianti dalla partecipazione e dal contributo attivo delle comunità locali.

I risultati ottenuti sono le innumerevoli progettualità che hanno coinvolto oltre 140 ambiti territoriali, analizzato più di 4.200 spazi architettonici e urbani, raccolto oltre 200 proposte di intervento che si sono tradotte in 90 interventi all'interno di strutture scolastiche realizzati attraverso processi partecipativi, più di 50 interventi di riqualificazione di cortili scolastici e oltre 40 interventi su spazi pubblici e aree verdi.

Credo che alla luce di questa lunga esperienza si possa affermare che il caso del *Laboratorio Città Sostenibile* rappresenti ancora oggi una possibile risposta a una delle questioni poste dal seminario, ovvero la possibilità di mettere in campo nuovi strumenti di politica pubblica per costruire il passaggio verso strutture capaci di armonizzare la pedagogia (attiva) con le discipline dell'architettura e dell'urbanistica.

Con la lunga fase dell'emergenza pandemica e la conseguente attivazione del progetto *Next Generation Europe*, il ruolo delle infrastrutture educative nella dimensione urbana è tornato a essere un tema di grande attualità e di interesse scientifico. Questa rinnovata sensibilità ha impresso un forte impulso al mandato del *Laboratorio Città Sostenibile* con il consolidamento di progetti in corso e lo sviluppo di nuove azioni di governance e di intervento territoriale mirate a ricostruire un rapporto interconnesso tra le scuole, i processi di rigenerazione urbana e le forme di cittadinanza attiva.

Ricadono all'interno di queste azioni le progettualità come la *Scuola Centro Civico*, i *Patti di Collaborazione* e i *Patti Educativi di Comunità*, la partecipazione a progetti nazionali ed europei quali *Torino Mobility Lab* dove le scuole diventano il baricentro di un processo di mobilità sostenibile a scala di quartiere, *ProGireg* un progetto europeo su soluzioni *green* per la riconversione post-industriale o *Torino City Lab* con la scuola che diventa una delle *challenge* della Smart City.

Una serie di iniziative che, in condizioni ordinarie, già rappresentano una sfida complessa da affrontare in modo coordinato all'interno dell'amministrazione di una grande città, ma resa ancora più stringente dall'urgenza dettata dall'attuazione delle misure previste per le scuole e l'educazione dal PNRR. Da qui è nata per Torino la volontà di dotarsi di un masterplan delle "Infrastrutture Educative e Scuola 4.0", come piano di settore agile, flessibile e coordinato con tutti gli altri strumenti di pianificazione e progettazione a scala urbana. Uno strumento di nuova generazione, insolito e che, a mio giudizio, rende strategico e professionalmente sfidante affrontare il tema delle infrastrutture fisiche e sociali del sistema educativo in una progettazione urbana contemporanea, integrata e caratterizzata dalla multi-dimensionalità:

- Urbanistica, nel passaggio dallo standard quantitativo a quello qualitativo ed ecosistemico, nel rapporto tra strutture e territorio e nel misurarsi con il calo demografico.
- Sociale, come servizio collettivo, identitario per le comunità locali, potenziale infrastruttura diffusa capace di accogliere nuove forme di servizi di prossimità o urbani.

- Educativa, tra comunità educanti e cittadinanza attiva, luogo naturale per sviluppare i valori della sostenibilità e il protagonismo civico modulato sulle diverse fasce di età.
- Ambientale, con la possibilità di agire su un'infrastruttura fisica e sociale per produrre una significativa riduzione dell'impatto ambientale incrementando efficienza energetica, mobilità sostenibile, raccolta differenziata dei rifiuti e riduzione dello spreco alimentare
- Architettonica, intervenendo a scala di edificio e di territorio per un rinnovato patto tra pedagogia e architettura, per favorire interventi e processi partecipativi che vedano il reticolo delle scuole come uno dei telai di riferimento per la rigenerazione urbana.

Questo approccio a un diverso rapporto tra scuole e città apre un'ulteriore sfida su una questione, cruciale, posta anche dal seminario: come governare il passaggio da una modalità convenzionale a un nuovo modo di fare scuola e di fare città. Questione che mette inevitabilmente in gioco a scala locale due istituzioni pubbliche pilastro della nostra società, le amministrazioni comunali e l'autonomia scolastica.

Se davvero crediamo che la scuola possa uscire dai propri recinti per giocare un ruolo importante come attore territoriale, questa probabilmente è la scommessa del prossimo futuro. Un passaggio per nulla scontato, che richiede la volontà di destrutturare un pensiero tecnico e amministrativo consolidato e assunto come consuetudine dell'agire, con il fine di promuovere un reale passaggio da processi verticali a processi orizzontali, dove le competenze operano in modalità multidisciplinare e non settoriale, sostenute da alleanze trasparenti tra pubblico e privato,

Di fatto accettando la sfida di affrontare, davvero e seriamente, la questione di un approccio olistico alle politiche urbane, soprattutto ai tempi del *Piano Nazionale Ripresa e Resilienza* destinato alle generazioni future con le quali siamo in debito.

FIGURE DA PAGINA 172

Imparare dagli spazi di apprendimento

È qui affrontata una riflessione sul ruolo della scuola come architettura analoga che soprattutto nel passato ha consentito di costruire un parallelo con la struttura fisica della città: da un lato formale (i corridoi come strade, le classi come case o come edifici di un tessuto urbano), dall'altro guardando al modo in cui tali spazi sono abitati, ma anche riprendendo l'idea aristotelica della scuola peripatetica, perché muoversi nello spazio favorisce la nascita e il fissarsi dei concetti ricollegandoli ai luoghi attraversati.

Allo stesso tempo la città, il territorio e in particolare la strada, conservano nell'immaginario il loro ruolo di spazio pedagogico, seppur depotenziato dalle condizioni contemporanee di predominanza d'usi poco accoglienti per i bambini e ragazzi (si pensi alla predominanza dello spazio dedicato all'automobile) fatta eccezione per alcuni casi virtuosi come quello veneziano, altri contesti insediativi di dimensioni minori o alcuni quartieri nei quali si conserva la dimensione di vicinato.

L'idea è che si possa guardare alla città come spazio di apprendimento, sia nella sua dimensione fisica legata al progetto con il quale viene concepita, sia nella sua dimensione immateriale, prendendo in considerazione le attività imprenditoriali e associazionistiche che già contribuiscono alla formazione diretta e indiretta dei ragazzi e che avvalorano un rapporto stretto e condiviso tra esigenze formative e vocazioni territoriali.

Avvicinamento, allontanamento, attraversamento: verso gli spazi di apprendimento

La giornata del seminario intitolata *Imparare dagli spazi di apprendimento* si è sviluppata attorno alla proposta di ragionare sulla complessità del processo progettuale degli spazi di apprendimento contemporanei mirando a sottolineare la necessità di adottare un approccio che sia “trans”: scalare, disciplinare, materiale, temporale.

È obbligatoriamente affrontata una riflessione sul ruolo della scuola come architettura analoga che soprattutto in passato ha consentito di costruire un parallelo con la struttura della città: da un lato materiale, dall'altro relazionale. Allo stesso tempo la città stessa, il territorio e la strada in particolare, conservano nell'immaginario un ruolo di spazio pedagogico ed è quindi permanente l'idea che si debba guardare e costruire la città come spazio di apprendimento, sia nella sua dimensione fisica, che in quella immateriale legata a tutte le azioni e relazioni che contribuiscono alla formazione diretta o indiretta dei ragazzi e che avvalorano un rapporto stretto e condiviso tra esigenze formative e vocazioni territoriali. Agli ospiti, che hanno sviluppato il tema da diverse prospettive proprio per riuscire a rappresentare la difficoltà propria di trovare dei punti di incontro nel dibattito, è stato in particolare richiesto di mettere in luce le qualità di tali spazi di apprendimento, ritenendo che da un punto di vista progettuale, il dibattito e l'osservazione siano utili al fine di educare. Questa molteplicità di sguardi che hanno costituito il dibattito ha inevitabilmente evidenziato l'importanza di alimentare un discorso anche intorno alla difficile definizione dello “spazio di apprendimento”, risultando nella dimostrazione dell'inesauribilità del tema al solo edificio scolastico. La relazione tra edificio scolastico, adibito a una specifica funzione educativa e realtà urbana, per quanto apparentemente duale, fa da base per la costruzione di un sistema di apprendimento che, mantenendo l'edificio come fulcro e progredendo nel processo di dissoluzione dei suoi confini, sia costituito da spazi diversi che si dispongono attraverso la città e organizzano rapporti diretti e di continuità con la comunità.

Gli scenari elaborati dall'Ocse nel 2020 per il futuro della scuola, evidenziano l'urgenza di progettare delle scuole secondo un approccio che deve essere trasformativo, come sottolineato da Elena Mosa nel suo intervento durante il quale ha presentato alcuni esempi di realtà scolastiche che tessono relazioni con il territorio urbano circostante,

*Avvicinamento, allontanamento, attraversamento:
verso gli spazi di apprendimento*

elaborando ed articolando di conseguenza i programmi educativi e le dinamiche dei rapporti con la comunità. All'interno di questo sistema comunitario l'edificio scolastico si configura come punto di partenza e di arrivo: un *Learning Hub*, come definito dallo scenario n. 3 dell'Ocse.

Uno spazio capace di essere sospeso rispetto al contesto ma che allo stesso tempo è in relazione con esso, permeabile e attivo nella costruzione della comunità: “uno spazio tra gli spazi, un tempo tra tempi diversi e molteplici” (Ward e Codello, 2018: 19).

La scuola come spazio altro, separato¹, che anche quando si apre a esperienze situate nello spazio urbano, si costituisce come luogo di ritorno e riflessione, spazio per la riorganizzazione delle idee e delle esperienze riportate all'interno (Rossi *et al.*, 2010).

Questo movimento continuo tra interno ed esterno che si sviluppa nella messa a sistema della scuola con la comunità nello spazio urbano, può aiutare nel focalizzare occasioni di ripensamento dei contesti non soltanto mettendo in moto un processo di comparazione permanentemente reiterata tra il contesto e la scuola che ne costituisce una rappresentazione reinterpretata; l'espansione delle pratiche scolastiche nella città attira necessariamente l'attenzione sugli spazi e gli usi della stessa diventando così meccanismo catalizzatore di processi di rigenerazione. L'intervento di Claudio Calvaresi, che ripercorre alcune delle esperienze sviluppate con la società Avanzi, facendo un salto di scala rispetto a quello dell'edificio, sottolinea la principale richiesta che emerge come risultato dell'incontro tra processi di educazione e spazio urbano: di una città diversa, uno spazio che si possa attraversare e che possa accogliere l'accidente e la sorpresa come fonti di apprendimento tra soggetti diversi (Calvaresi, 2021).

È importante notare come il rapporto tra la città e la scuola possa configurarsi come un sistema circolare volto al miglioramento delle condizioni generali di entrambe: da un lato la città, tramite l'estensione delle pratiche scolastiche nello spazio urbano e attraverso la sua appropriazione, la partecipazione e l'uso creativo dell'ambiente, può essere il luogo di innesco di occasioni per processi rigenerativi a varia scala, coinvolgendo molteplici attori e configurandosi quindi anche come condensatore sociale. Dall'altro lo spazio scolastico che, costruendosi tramite l'assemblaggio di rappresentazioni dello spazio urbano, ne valorizza, conserva e reinventa gli aspetti sociali e relazionali. È importante soffermarsi e ribadire come la scuola non sia solo lo spazio della riproduzione della conoscenza, delle dinamiche e delle relazioni sociali che la costituiscono. Al contrario, tramite la modellizzazione, la rappresentazione e la riarticolazione degli spazi e dei rapporti, all'interno

di un ambiente separato, è in grado di sospenderne le funzionalità convenzionali che li caratterizzano all'esterno (Masschelein, Simons, 2013). È il gioco una delle modalità per profanare la sacralità delle dinamiche e delle relazioni; il gioco rappresenta il capovolgimento stesso del sacro: spezza il legame tra il rito e il mito che costituiscono il sacro (Agamben, 2005). È in questo modo, tramite la permanenza delle regole e la perdita della funzionalità, che l'azione del "mettere in gioco" prende valore come processo critico e di reinvenzione. Nell'inutilità si trova quindi una possibile chiave per la costruzione di una visione innovatrice, muovendosi verso la concezione di una scuola che sia di ricerca, autorizzata a mettere in gioco e criticare le dinamiche in nome della prossima generazione (Ward e Codello, 2018).

L'intervento di Giancarlo Mazzanti si impronta sulla costruzione di una dualità precisa che egli ha ritenuto fondamentale per affrontare i numerosi progetti di spazi di apprendimento: "gioco vs efficacia". L'intervento ha percorso una serie di progetti scelti tra la grande quantità di esperienze sviluppate, che hanno dimostrato la concezione di un'architettura scolastica che possa essere un dispositivo in grado di esorcizzare l'aspetto meccanicistico dell'educazione tradizionale, alla ricerca di uno spazio inefficace, inutile². Partendo dalla consapevolezza che lo spazio sia un attore fondamentale all'interno del processo educativo e non soltanto uno sfondo alle azioni umane, un contenitore, l'architettura della scuola è concepita come un giocattolo, senza scala né luogo, costruita per un *homo ludens*³: un dispositivo di profanazione, che si contrappone alla *machine à apprendre* (Foucault, 1975: 148-149), meccanismo tradizionale di riproduzione delle dinamiche e garanzia della perpetuazione dello *status quo*.

Tali risultati, frutto della sperimentazione intelligente di un singolo, evidenziano la necessità di sviluppare degli strumenti che siano in grado di garantire in modo costante un alto livello qualitativo, soprattutto alla luce della considerazione della scuola come luogo della comunità. Questo a maggior ragione se si guarda al panorama scolastico italiano, in cui la maggior parte degli edifici scolastici sono stati costruiti tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Ottanta, e necessitano inevitabilmente di un progetto non soltanto di riqualificazione strutturale e impiantistica ma soprattutto spaziale e pedagogica.

L'intervento di Raffaella Valente, architetto e dottore di ricerca, coordinatrice del progetto *Torino fa scuola* promosso dalla Fondazione Agnelli, offre l'esempio di un processo virtuoso di ripensamento delle scuole tra pratiche e spazi. In questo caso, la prospettiva sugli spazi d'apprendimento è quella del soggetto promotore del rinnovamento, che

*Avvicinamento, allontanamento, attraversamento:
verso gli spazi di apprendimento*

comincia proprio dalla ri-progettazione dell'edificio scolastico (nel caso specifico il rinnovamento di due edifici) per costruire una riflessione su un possibile modello processuale. Il concorso di progettazione è lo strumento utilizzato per ricercare la qualità necessaria per supportare a livello spaziale i risultati del processo partecipato di costruzione del progetto pedagogico.

Per quanto lo spazio sia il motore della riqualificazione della scuola, è importante evidenziare come emerga il ruolo fondamentale che assume la variabile “tempo” all'interno dell'intero processo a una duplice scala. La prima riguarda il progetto della scansione temporale della giornata: da un lato l'attenzione è posta sull'utilizzo dell'edificio al termine delle attività didattiche al fine di rafforzarne il valore di centro per la comunità, dall'altro emerge come il progetto pedagogico si configuri soprattutto come un progetto del tempo della scuola, attraverso il quale è possibile costruire una breccia nella linearità della temporalità quotidiana, distorcerla e creare uno spazio di concentrazione e sospensione (Masschelein e Simons, 2013). La seconda ha invece a che fare con la necessità di una programmazione a medio-lungo termine delle strategie e dei modelli attraverso cui ripensare gli spazi di apprendimento. Il processo della scuola Fermi di Torino, che spicca per la celerità rispetto alla media nazionale delle operazioni edilizie, ha impiegato circa tre anni e mezzo per vedere inaugurato l'edificio a partire dal disegno del progetto pedagogico.

Sono quindi interventi sempre complessi non solo per la quantità delle dinamiche e degli attori in causa, non solo per la necessaria qualità che deve essere ricercata per esprimere al meglio l'articolazione delle dinamiche di educazione ma in particolare, per la durata che richiede una costanza e un'attenzione continua.

Nella sua introduzione, Paola Virgioli che con me ha curato la giornata seminariale, ha riportato all'attenzione un passo dal testo di Robert Venturi “Complessità e contraddizioni nell'architettura”, che ripropongo in quanto capace di rappresentare con grande chiarezza l'obiettivo perseguito dal seminario: “un'architettura basata sulla complessità (...) richiede un impegno speciale verso l'insieme: la sua reale validità deve essere nella sua totalità o nella sua implicazione di totalità. Essa deve perseguire la difficile unità dell'inclusione piuttosto che la facile unità dell'esclusione” (Venturi, 1980: 16).

FIGURE DA PAGINA 174

Note

¹ Il concetto di separazione descrive una condizione positiva, come infatti dimostra l'elaborazione del termine effettuata da Jaques Lacan in opposizione alla condizione di alienazione (si veda Lacan J., 1998, *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, J.-A. Miller, Ed., New York). Masschelein e Simons (2013) usano invece il termine "sospensione" (*suspension*) che sembra marcare l'accezione temporanea e rappresentare meglio la condizione scolastica di separazione momentanea ma quotidianamente vissuta, rispetto allo spazio urbano.

² Questo termine è utilizzato per riferirsi al testo di Nuccio Ordine (Ordine N., *Utilità dell'inutile. Manifesto*, 2020, Bompiani, Milano), citato dall'arch. Mazzanti durante il suo intervento per sostenere la ricerca di uno spazio inefficiente, che si contrappone diametralmente alla concezione deterministica dell'educazione tradizionale.

³ Va fatto riferimento al testo Huizinga J., 1980, *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley, citato durante il seminario per valutare l'importanza del gioco nelle dinamiche culturali.

Riferimenti:

- Agamben G., 2005, *Profanazioni*, Nottetempo, Roma;
- Calvaresi C., 2021, Seminario *Per ogni scuola un campo. Imparare dagli spazi di apprendimento* [online]. Disponibile su: www.youtu.be/E8G5tjTWTX8 (ultima consultazione settembre 2022);
- Foucault M., 1975, *Surveiller et Punir: Naissance de La Prison*, Gallimard, Paris;
- Hertzberger H., 2008, *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam;
- Masschelein J., Simons M., 2013, *In Defence of the School: A Public Issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers [online]. Disponibile su: www.philarchive.org/archive/MASIDO-2 (ultima consultazione giugno 2022);
- Rossi P.G., Giannandrea L., Magnoler P., 2010, "Mediazione, Dispositivi Ed Eterotopia. Dal Situated Learning al Post-Costruttivismo", in *Education Sciences & Society*, vol. 1, pp. 101-116;
- Venturi R., 1980, *Complessità e contraddizioni nell'architettura*, Edizioni Dedalo, Bari;
- Ward C., Codello F., a cura di, 2018. *L'educazione Incidentale*. Elèuthera, Milano.

La funzione vs il gioco

Questo breve testo, esito della conferenza *La funzione vs il gioco* presentata al ciclo di seminari, esplora alternative possibilità di organizzare i modi d'uso in architettura. Ci si pone la domanda del perché i progetti architettonici continuano a essere regolati dall'efficienza e dalla produttività e come trovare nell'architettura educativa modi più umani di sviluppare progetti.

Nel team Mazzanti vogliamo approcciare altri modi di definire e organizzare progetti di architettura, in forma più multidimensionale, che esplorino condizioni più umane fondate sull'utente attivo e creativo; un'architettura di cura, in cui si dà più importanza al diletto o allo sviluppo integrale che alla sola efficienza. Come costruire sistemi di organizzazione basati sul gioco, l'evento, il divertimento, la cura, la partecipazione e l'eterotopia?

Prestazioni. L'architettura è azione

L'architettura non ha un fine basato esclusivamente sull'efficienza e sull'utilitarismo moderno, che si sintetizza in quella che chiamiamo funzione. Ci interessa l'architettura come dispositivo strategico per il bene comune, che è definito da ciò che fa (azioni umane e materiali) e non solo dalla sua essenza (significato). Un'architettura che cerca la costruzione di relazioni sociali tra utenti con una condizione più umana, non esclusivamente fondata sull'efficienza e sulla produzione economica, dove prima di pensare alla forma e alla funzione materiale, si pensi agli effetti che produce nel contesto più prossimo.

Quindi, se crediamo che il valore dell'architettura risieda non solo in sé stesso ma in ciò che rende possibile, siamo obbligati a conoscere e lavorare con altri modi di pensare e organizzare il mondo. Le procedure classiche per progettare ogni giorno sono sempre meno valide per comprendere realtà complesse. È necessario trasferire le conoscenze da altre discipline, per quanto dissimili possano essere, che permettono di trovare modi più pertinenti e logici di agire sulla realtà e sollevare problemi e preoccupazioni che nutrano il nostro mestiere e che ci portino a fare architetture più capaci di agire (definite per quello che fanno e non dalla loro sola essenza).

La condizione relazionale, o performante, dell'architettura mira al recupero dei legami sociali, vuole costruire una vita comune tra tutti gli abitanti della terra. Perde il suo valore di elemento o oggetto, e lo acquisisce come

possibilità di incontro e riconoscimento. Chiedersi come vogliamo vivere è immaginare architetture possibili.

Se intendiamo l'architettura come una pratica accogliente e di contesti abitabili, probabilmente conseguiremo una disciplina più emancipatoria, in cui l'utente ha un ruolo attivo e creativo. In tal senso, l'architettura può cessare di essere un meccanismo di controllo per diventare un meccanismo di inclusione e farsi lei stessa un dispositivo che promuove la libertà e la co-creazione, così da condividere ciò che ci separa. Vogliamo pensare all'architettura che facciamo come qualcosa di comunitario e culturale: una pratica di cooperazione sociale, in cui si costruisce una dimensione comune. L'architettura è una pratica che condiziona la vita dei suoi destinatari, e dovrà essere una costruzione olistica e comunitaria. In questo modo ogni oggetto architettonico è di per sé un dispositivo che promuove forme di relazione e condivisione, assumendo un ruolo politico come azione del divenire.

Il terzo insegnante. L'architettura scolastica non è solo edifici, sono meccanismi per apprendere

Lo spazio scolastico per la prima infanzia non dovrebbe essere soltanto una soluzione architettonica basata sulle condizioni tecniche, funzionali e formali degli edifici educativi. Il valore dell'architettura scolastica non può risiedere solo in sé stessa, ma in ciò che è in grado di favorire in termini di comportamento e relazioni per i bambini. Spazi che consentono diversità e molteplicità di esperienze di apprendimento e di scambio per ciascuno dei membri della comunità scolastica. Un bambino non è interessato ad abitare o attraversare rapidamente un corridoio da una classe all'altra per essere più efficiente. La nozione di efficienza e l'esperienza cambiano in un bambino. Un corridoio sinuoso e ricco di esperienze diventa uno strumento educativo importante, superando la funzione di interconnessione richiesta nello spazio scolastico. Questa proposta presuppone un cambiamento nel modo in cui è stato organizzato lo spazio moderno, che è fondato sull'efficienza e l'utilità nelle scuole di tipologia a pettine, o in quelle a patio-chiostro – entrambe basate sulla sorveglianza e sul controllo –, attraverso la proposta di uno spazio ludico e di gioco per apprendere, dove l'immaginazione e la libertà lo strutturano.

Le nozioni di funzionalità ed efficienza nello spazio scolastico vengono travalicate dall'idea di esperienza e gioco come elementi strutturanti dello spazio. Non si tratta più soltanto di costruire strutture funzionali per la produttività, ma luoghi in cui il gioco e il divertimento emergono come i

La funzione vs il gioco

principali elementi organizzativi dello spazio; dove discontinuità spaziale e diversità sono i principi da seguire, permettendo allo spazio stesso di diventare un moltiplicatore di esperienze cognitive e di apprendimento.

Disegnare progetti educativi significa progettare ambienti che permettano di “estrarre” il meglio di ciascuno, implica chiedersi come e quali azioni l’ambiente costruito dovrebbe provocare per migliorare il processo di apprendimento. È essenziale, inoltre, riconoscere che questo processo non si verifica esclusivamente nelle aule, nei laboratori o nelle aule di lettura, ma in tutte le interazioni e le routine quotidiane che si svolgono a scuola. È diverso chiedersi come progettare una scuola, un asilo o una biblioteca da come progettare un ambiente di apprendimento. La prima domanda ci rimanda a certe tipologie architettoniche; la seconda invita a un’espansione dell’architettura e all’appropriata articolazione con i diversi attori coinvolti in questo processo.

In breve, progettare ambienti di apprendimento significa riconoscere che l’architettura è il “terzo insegnante”, come suggerisce Loris Malaguzzi, e l’ambiente è un elemento integrante dell’esperienza educativa. L’architettura non solo produce oggetti formali, ma ha competenze supplementari per organizzare o innescare nuove azioni e comportamenti. I progetti per le scuole devono essere strumenti che aiutano a migliorare le condizioni di apprendimento, il curriculum; i metodi di insegnamento e il gioco definiscono lo spazio scolastico.

Inoltre, nella maggior parte degli edifici educativi progettati da El Equipo c’è un interesse a lavorare sull’idea di spazio come terzo insegnante; vale a dire, lo spazio in sé stesso come meccanismo di apprendimento. Questa proposta presuppone che lo spazio sia un curriculum nascosto che serve allo sviluppo e al rafforzamento delle competenze dei bambini o dei giovani: uditive, manuali, visive, tattili, sensoriali, di movimento. Un universo per scoprire con emozione e amplificare i sensi come, ad esempio, nella scuola per l’infanzia *Baby Gym Barranquilla*, nel Centro Internazionale *Loris Malaguzzi* di Reggio Emilia, nel *Gimnasio Femenino* di Bogotá, nel giardino *La ilusión* e altri ancora.

Il gioco e l’anomalia

Forse il gioco è l’unica opzione che ci rimane come critica di una società che ci spinge a lavorare e produrre. Il nostro interesse per il gioco, l’anomalia e l’eterotopia risiede nella possibilità di trovare nuovi modi di relazionarci nello spazio. Il gioco è un modo per scardinare una vita basata sulla strumentalizzazione mercantile con la quale ci confrontiamo ogni giorno. In architettura, la pressione per essere efficienti si traduce nell’organizzare

i piani degli edifici come semplici diagrammi di relazione ed efficacia al servizio della produzione economica. Cerchiamo di avvicinarci ad altri criteri per definire e organizzare progetti di architettura, in maniera multidimensionale che esplori condizioni più umane, che permetta di ricomporre rituali e forme di relazione comuni basate sul divertimento. Un'architettura di cura, in cui dare più importanza al piacere o allo sviluppo integrale che all'efficienza e all'utilitarismo come unici fondamenti.

La costruzione di sistemi organizzativi basati sul gioco, l'evento, la partecipazione, la cura e l'eterotopia, permette di promuovere relazioni inaspettate tra utenti e spazio. Per questo motivo, introduciamo nei nostri progetti condizioni anomale di azione e forma – minimizzazione, recisione, introduzione, esagerazione, ripetizione, contaminazione, dislocazione, intercambiabilità, tra gli altri – che ci permettono di ottenere spazi giustapposti a quelli quotidiani e rendono possibile la generazione di luoghi di libertà basati sulla diversità e sulla contraddizione, situazioni forse più in linea con il mondo in cui viviamo.

Intendiamo il gioco e l'anomalia non solo come un'attività oziosa, ma come un evento complesso che è supportato da un sistema di operazioni e regole che paradossalmente ha la capacità di trasformare contesti o innescare relazioni umane autoregolate. Il gioco è quindi un elemento comune, che trova il suo reale valore nell'essere capace di modificare intese e visioni sociali già stabiliti, o mescolarsi con essi. L'intenzione è quella di rivendicare il ludico come strumento che genera architetture che servono non solo come risoltrici di problemi, ma come facilitatrici di fantasie e creatrici di nuove opportunità nell'uso dello spazio.

I progetti di architettura sono luoghi eterogenei, pieni di contraddizioni e conflitti. Non si tratta di dissolvere le differenze in un progetto sintetico, ma di moltiplicare le differenze e mantenere le contraddizioni. Ad esempio, l'introduzione di un programma estraneo, che non fa parte dell'edificio, fa sì che gli opposti interferiscano tra loro per produrre nuovi tipi di relazioni programmatiche e sociali.

L'architettura che immaginiamo è un laboratorio ludico fondato sull'appropriazione e lo scambio di esercizi sociali. Il nostro obiettivo è quello di disimparare l'idea di vivere come qualcosa di fisso, dove il controllo funzionale è l'unica base del progetto di spazio, per proporre un modo di fare architettura a partire dall'interazione sociale dell'utente. Gli elementi quotidiani cambiano il loro uso e vengono risignificati attraverso interventi flessibili e stimolanti l'immaginazione dell'altro. Il progetto è quindi uno strumento di interscambio che definisce il rapporto tra natura e cultura attraverso accordi sulle esigenze tecniche e culturali degli abitanti.

Sistemi aperti e performanti

Pensare all'architettura come una pratica materiale che opera come un dispositivo strategico ha a che fare con connettere, moltiplicare, propiziare, gestire. Non solo dal punto di vista delle azioni umane, ma anche del comportamento della materia; ossia, i sistemi organizzativi sono anche meccanismi performanti, che hanno un'intelligenza formale per reagire e cambiare nel tempo.

C'è un marcato interesse a caratterizzare i progetti con funzioni diagrammatiche che possono adattarsi grazie alla loro natura operativa. I progetti propongono un catalogo di istruzioni che definisce le condizioni materiali, le relazioni, i programmi, le intensità d'uso, i dati dell'idea, e quindi qualificano, definiscono le azioni e il modo in cui esso opera come fosse un essere vivo.

Ci concentriamo sulle proprietà organizzative e prestazionali dei progetti: la loro intercambiabilità programmatica attraverso l'idea di una forma pura e archetipica, sulla crescita nel tempo, sulla riorganizzazione attraverso nuove parti o moduli senza che risultino estranei al sistema, sulla replicabilità in condizioni simili e in luoghi diversi, tra molte altre qualità dei sistemi, dove il progetto è uno strumento e non la rappresentazione di un'idea.

Più che un progetto finito, in ogni progetto proponiamo lo sviluppo di architetture flessibili in grado di interagire con l'utente, essendo colui che ne definisce la forma e il modo di usarlo. Produciamo edifici programmabili e mutevoli, cerchiamo dispositivi relazionali che attivino azioni comunitarie e ambientali.

L'architettura è più che mai un problema di costruzione dello spazio-agente e non più un problema di rappresentazione dello spazio-osservato. Ci piace immaginare un'architettura che dialoghi più con le installazioni di arte contemporanea (che ha bisogno dell'utente per agire, per esistere) che con la costruzione di pezzi scultorei come nella modernità (basata sulla contemplazione). Utilizziamo: schemi, diagrammi, geografie, sistemi, distribuzioni, modelli, topologie, moiré, moduli, connettività, bulbi, insacchettare, strutture aperte. Con cui: strappare, piegare, unire, azionare, sovrapporre, ibridare, tassellare, disporre, affondare, perforare, avvolgere. Per: generare configurazioni aperte ed eterogenee che siano capaci di essere incompiute e adattabili, con un'intelligenza geometrica e una strategia che permetta loro di essere performanti e produrre nuove situazioni di convivenza in un mondo complesso.

Di solito, questi sistemi sono composti da moduli, parti, fasce o elementi che lavorano in forma ripetitiva e attiva. Il loro valore sta nel modo in cui

agiscono insieme e non singolarmente. La loro organizzazione non si basa su meccanismi compositivi ma sul modo di disporsi per agire secondo la strategia prevista e i loro comportamenti sotto forma di condizioni di azione. Sono regole per il modello che si ripete, quindi, non importa tanto la condizione distributiva, ma la capacità di essere una costante in grado di accettare cambiamenti futuri e rimanere nel tempo.

La ripetizione è alla base dei sistemi che proponiamo, come meccanismo per costruire differenze e diversità. Come ha detto Gilles Deleuze, la ripetizione non è generalità e se invece di cercare il singolare nella differenza cercassimo la differenza nella ripetizione, invertiremo la condizione di un mestiere come l'architettura che cerca la costruzione di eventi differenziali attraverso il singolare e si rivaluterebbe il comune e il ripetitivo.

L'architettura modulare e sistematica è organizzata come un giocattolo da assemblare o un sistema vivente composto da parti. I giocattoli ci mostrano come sia possibile costruire assemblaggi non solo di oggetti materiali, ma di storie e azioni umane intorno a essi. A questo approccio possiamo aggiungere le prestazioni materiali del sistema organizzativo con le prestazioni proprie dell'azione umana e non umana. Come quando eravamo bambini e giocavamo a raccontare storie con figure umane e animali, dove ciò che contava era ciò che accadeva e come agivano le figure, non la descrizione di come fossero quelle figure.

Progettare con sistemi modulari ha il vantaggio di costruire in più fasi, il che aiuta quando non ci sono fondi per finire gli edifici. Questo permette di agire rapidamente, con le risorse esistenti e, con il tempo, aggiungere moduli. Permette inoltre di industrializzare la costruzione e abbassare i costi, per poter realizzare di più ed edifici migliori con le risorse a disposizione. Questa opzione può essere vista in 21 *Preescolares del Atlántico*, nel *Preescolar de Timayui*, nei *Coliseos de los Juegos Suramericanos*, nel campus biomedico di Roma e in molti altri.

Rivendicare il ludico come strumento che genera architetture che non servono solo come risoltrici di problemi, ma per attività incoraggianti fantasie e creatrici di opportunità.

FIGURE DA PAGINA 176

Where Learning Happens. L'educazione come politica urbana

Il Nuovo Bauhaus Europeo è l'Iniziativa della Commissione che intende dare spazio all'immaginazione sociale, allo scopo di rendere il Green Deal una sfida tangibile e positiva. Promuove una nuova idea di abitabilità della città, con l'obiettivo di favorire – richiamandosi alla Bauhaus delle origini – lo scambio di conoscenze tra discipline e campi di azione diversi, tra arte e welfare, tra cultura e tecnologia, tra scienza e educazione. Invita a riconoscere che abitare, produrre, scambiare, muoversi nello spazio urbano sono pratiche generative di apprendimento sociale, perché si apprende sempre in una relazione con l'ambiente: "l'apprendimento [è il risultato] di una libera partecipazione ad un ambiente significativo", come sostiene Ivan Illich (2019: 62). Inoltre, ancor di più nel "nuovo regime climatico", la città non è solo il posto dove allestiamo i nostri piani di vita, che abitiamo (più o meno facilmente), ma dimostra di avere una sua "potenza di agire", "ci abita". Dobbiamo ammettere che non sono più gli umani a essere proprietari del mondo, ma è il mondo a possedere gli umani (Latour e Schultz, 2022).

Per esplorare questa pista di ricerca, Avanzi (società di consulenza che si occupa di sostenibilità e innovazione urbana), con il patrocinio del Comune di Milano ed Eurocities, ha organizzato tre conversazioni sul nesso educazione-città, presentando casi italiani ed europei (Avanzi, 2021). L'ipotesi è che porre in relazione educazione e città apre a sperimentazioni interessanti: riconosce che l'istruzione, per essere efficace, deve incoraggiare una "appropriazione trasformativa del mondo" (Rosa, 2020); invita le politiche per i quartieri difficili e le aree marginali a riconoscere, nelle persone, le capacità da far crescere prima che i bisogni da soddisfare.

Nella prima conversazione, abbiamo messo al lavoro la prospettiva che guarda alle persone, presentando iniziative orientate a sostenerne le aspirazioni. Nella seconda, abbiamo esplorato la prospettiva che parte dagli spazi urbani: community hub propongono programmi educativi, reti di quartiere agiscono come comunità educanti, scuole operano per diventare centri di comunità. Nella terza conversazione, ci siamo confrontati su come una politica educativa intesa come politica urbana possa promuovere comunità di apprendimento attraverso la capacitazione e l'*empowerment*.

Segnaliamo alcune delle esperienze che abbiamo presentato.

A Milano, il progetto degli *School Hubs* intende sperimentare la trasformazione di alcune scuole-target in centri “ad alta intensità educativa”, nei quali ricomprendere attività integrative di potenziamento e accompagnamento per gli studenti e attività extracurricolari di tipo educativo, culturale, ricreativo e sportivo, co-progettate dalla comunità scolastica con equipe multidisciplinari, in collaborazione con le risorse disponibili sul territorio e con il coinvolgimento delle famiglie.

In altri casi, il territorio è un mezzo per integrare domande sociali e offerta di politiche: così è per le *Scuole di Quartiere* del Comune di Bologna, che promuovono laboratori di moda, musica, teatro, danza, artigianato, fino alle nuove tecnologie e all’arredo urbano, definite all’incrocio tra richieste dei cittadini e aree-target, riconosciute sulla base di una analisi delle fragilità territoriali.

In altri casi ancora, è un campo attorno al quale si costituiscono e si rafforzano reti di relazioni tra attori. Alla scala urbana, sono i cinque *Mares de Madrid*, i poli di sviluppo di filiere economiche sociali e solidali, localizzati in altrettante zone della città, a costituirsi come “comunità di apprendimento”, in cui si può essere di volta in volta esperti con riferimento alle varie necessità del progetto.

Sulla prospettiva che connette approcci all’educazione orientati alle persone nella loro relazione con lo spazio, un’esperienza di punta è quella della *Scuola dei Quartieri* del Comune di Milano. Mette a tema un elemento fondamentale: il contributo della società alle politiche pubbliche si esercita oggi, più che con la “partecipazione progettata” (Fareri, 2009), mediante l’azione diretta. Ciò trasforma la funzione delle stesse politiche, che sono chiamate ad abilitare e a sostenere il protagonismo sociale. Per questa ragione devono favorire capacitazioni e apprendimento collettivo.

L’educazione come politica urbana ha però la necessità di ampliare lo sguardo: certo la relazione educazione-città, ma più in generale la relazione tra lo spazio e il corpo, il nostro rapporto con la Terra. È così per *Madre Project*, “la scuola del pane e dei luoghi”, orientata a formare le competenze dei panificatori del futuro come attori dell’innovazione urbana e della sostenibilità, che pone al centro del proprio percorso formativo il nodo rigenerazione-innovazione-inclusione nel Nuovo Regime Climatico.

Che lezioni trarre dai casi?

- Curare il carattere aperto dello spazio urbano. La città, per favorire apprendimento, deve salvaguardare e intensificare il suo carattere poroso, non determinato, estesamente accessibile, anomalo e dunque aperto all’innovazione. Una città deve mantenere la capacità di

sorprenderci. “La migliore forma di apprendimento è determinata dalla sorpresa, qualcosa di molto diverso dai percorsi educativi intenzionali” (Carr e Lynch 1968: 1277).

- Sostenere le aspirazioni delle persone. Una educazione concepita come politica urbana è un laboratorio di cittadinanza, un dispositivo per coltivare la “capacità di aspirare” delle persone, muovere il loro desiderio. Il desiderio fa parte della categoria delle capacità, che si impara a esercitare quando si è incoraggiati a farlo: in quanto capacità, può anche esaurirsi, se non viene utilizzata; ma se praticata, si afferma come strumento di *agency*. Come scrive Arjun Appadurai, “le aspirazioni non sono mai semplicemente individuali (come invece farebbe pensare il linguaggio dei bisogni e delle scelte) e prendono sempre forma in stretta connessione con la vita sociale” (Appadurai, 2011: 21).
- Costruire nuovi spazi di apprendimento, oltre la scuola. E in questi spazi, favorire la produzione di conoscenza utilizzabile e la sua messa alla prova; il “rendersi capaci a vicenda”, aiutando le persone a mettersi alla prova; promuovere la presa di parola pubblica, coniugando *education* e *advocacy*; sviluppare, della conoscenza, la capacità istruttoria per l’azione. Il territorio è il medium per stabilire questa integrazione, attorno al quale sviluppare le infrastrutture (organizzative, regolative e fisiche) in grado di sostenere la transizione giusta.

FIGURE DA PAGINA 179

Riferimenti

- Appadurai A., 2011, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Et al., Milano;
- Avanzi-Sostenibilità per azioni, 2021, *Where Learning Happens. L'educazione come politica urbana* [online]. Disponibile su: www.avanzi.org/wp-content/uploads/2022/03/where-learning-happens.pdf (ultima consultazione luglio 2022);
- Carr S., Lynch K., 1968, “Where Learning Happens”, in *Daedalus*, vol. 97, n. 4, pp. 1277-1291;
- Fareri P., 2009, *Rallentare*, FrancoAngeli, Milano;
- Illich I., 1919, *Descolarizzare la società*, Mimesis. Milano-Udine (ed. or. 1971);
- Latour B., Schultz N., 2022, *Mémo sur la nouvelle classe écologique*, La Dèvouverte, Paris;
- Rosa H., 2020, *Pedagogia della risonanza*, Scholè, Brescia.

Imparare dagli spazi di apprendimento

Ricostruire dopo la pandemia

GIÀ CHE DOBBIAMO INVENTARE UN MONDO CHE INCARNI UN'IDEA DI EDUCAZIONE DIVERSA, NON HO DUBBI CHE DOBBIAMO ANDARE NELLA DIREZIONE DI UN MODELLO, DI UN OGGETTO, UNA STRUTTURA CHE RIESCA AD ESSERE FLESSIBILE E AGGIORNABILE IN GRANDE VELOCITÀ. ATTUALMENTE LA SCUOLA È UN TIPO DI STRUTTURA TROPPIA RIGIDA, MONOLITICA, MARMOREA. QUANDO ARRIVA UN'EMERGENZA, QUEL TIPO DI STRUTTURA È DESTINATA A PERDERE PERCHÉ NON HA NESSUNA POSSIBILITÀ DI AGGIORNAMENTO.

(Alessandro Baricco, *Sette mosse per la scuola*, 2021)

Con queste parole, Alessandro Baricco commentava una delle “Sette mosse per la scuola” in una *lectio magistralis* voluta da Indire e accessibile online¹. Il momento di crisi al quale fa riferimento è, naturalmente, quello della pandemia che ha dematerializzato la scuola come luogo fisico ma, per fortuna, non come istituzione. Nell’auspicio che ciò non si ripeta, è comunque opportuno farsi cogliere meno impreparati di fronte alle sfide dell’incertezza.

Quale futuro ci attende, dunque?

Forse, come spiega l’Ocse, dovremo usare il plurale e parlare di “molteplici scenari”. Scenari che sono generati da diverse tensioni dialettiche che possono vedersi risolte in un compromesso come pure in un terzo scenario che non è il frutto della somma delle parti e neppure della contrazione di una delle due.

Ad esempio: come ci posizioniamo nella dicotomia tra un tipo di intervento incrementale (riqualificazione o ammodernamento di un edificio scolastico) e un intervento più incisivo e dirompente (abbattimento dei vecchi locali e ricostruzione *ex novo*)? La scuola si innova e rinnova in maniera lineare e progressiva o in maniera dirompente (*modernising vs disrupting*)? In entrambi i modi? Qual è il discrimine tra i due? E ancora, come conciliare il raggiungimento di nuovi obiettivi (la sfida ancora aperta della scuola delle competenze, delle *soft skill*, delle competenze non cognitive...) con strutture antiche (*new goals vs old structures*)? Tra queste rientra sicuramente l’impalcatura organizzativa della scuola che spesso non tiene il passo dei processi di innovazione anche se in questo breve testo ci riferiremo alle strutture fisiche degli ambienti scolastici.

In uno dei quattro scenari per il futuro tratteggiati dall'Ocse (2020), figura quello della scuola come “centro di apprendimento” (*learning hub*) dove la sperimentazione e i diversi approcci pedagogici appartengono alla quotidianità, i percorsi personalizzati sono rinsaldati da reti di collaborazione e tutte le attività vengono progettate nell'ambito di un più ampio ecosistema mappando le opportunità formative che derivano da ambienti educativi interconnessi anche grazie ad accordi con musei, biblioteche, centri tecnologici, università, aziende...

L'apertura verso la comunità favorisce il fiorire di forme di apprendimento nuove, impegno civico e innovazione sociale. Nell'ambito di questo scenario l'offerta formativa si amplia e si fa sempre più eterogenea.

Questa, peraltro, è anche la direzione auspicata nel Piano Scuola 2021-22 attraverso l'attuazione dei patti educativi di comunità², in adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa. Secondo questa impostazione, le scuole, gli enti del territorio, il terzo settore, aziende e altre tipologie di istituzioni, sono state invitate a collaborare con l'obiettivo iniziale di contrastare le difficoltà generate dalla crisi sanitaria e, adesso, con la prospettiva di rinsaldare questo senso di comunità per contrastare altre sfide enormi, quali, ad esempio, quella della dispersione.

Scuole in dialogo con il territorio

È sull'orizzonte di questo scenario che di seguito vengono presentati tre esempi di scuole che si comportano come “centri di apprendimento” (*ibidem*) grazie ad una visione chiara che trova armonizzazione e riflesso in tutte le componenti del sistema, ambienti di apprendimento inclusi.

La prima è una scuola di Brno, in Repubblica Ceca, la *Labyrinth School*. La fascia di età è quella del segmento che corrisponde al nostro primo ciclo e l'ispirazione pedagogica è di matrice Deweyana e Montessoriana. L'edificio scolastico non è il solo luogo dove i bambini trascorrono il tempo dedicato alla scuola poiché tutti i docenti utilizzano l'approccio del *Place Based Learning* pensato per valorizzare le opportunità offerte dagli ambienti extra scolastici [figura A, pag. 180], per creare condizioni di apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente per gli studenti (Carro e Mosa, 2019). Si tratta di esperienze quotidiane che estendono il concetto di ambiente di apprendimento alla comunità locale e che si basano su un approccio pluridisciplinare, proprio come accade nella vita reale. La classe è il punto di partenza (il *brief*) e di ritorno dall'esperienza esterna (il *debrief*) per porre le basi per le uscite e per l'impalcatura cognitiva e metacognitiva necessaria a riflettere su quanto esperito e appreso.

Chiaramente un modello educativo di questa natura deve potersi riflettere nella sua declinazione spaziale dentro le mura e nel contesto cittadino. Deve essere ubicato in una posizione centrale della città in modo da accedere con facilità alle varie occasioni di apprendimento formale (ad esempio musei) o informali (gli usi e costumi della contemporaneità che si osservano per le strade, la spesa al supermarket, la matematica in movimento...).

Un altro esempio proviene dalla scuola secondaria di primo grado Fermi di Torino³, oggetto di un importante intervento di riprogettazione promosso dalla Fondazione Giovanni Agnelli e dalla Compagnia di San Paolo in collaborazione con la Città di Torino e la Fondazione per la Scuola (Progetto *Torino fa scuola*). In questo caso, la modalità di dialogo con il territorio prende la forma di una scuola progettata per agire come un *civic center*. La ristrutturazione ha preso forma da una fase di progettazione partecipata e ha tenuto conto di alcuni principi quali, appunto, l'apertura al territorio, il movimento degli studenti e il superamento della dimensione dell'aula. Il ripensamento degli spazi ha recepito queste necessità prevedendo, all'interno dell'edificio, alcune aree comuni a più classi, dette "cluster" e, all'esterno, l'ampliamento dello spazio d'aula tramite una balconatura [figura B, pag. 181]. Le aule sono organizzate per ambiti tematici e prevedono la rotazione degli studenti al cambio dell'ora secondo un modello noto come "Aule laboratorio disciplinari" che disgiunge il gruppo classe dall'aula⁴.

Al contempo, la progettazione ha avuto cura di porre in sicurezza le aree promiscue tra la didattica e la cittadinanza grazie ad ingressi diversificati e aree dedicate. Il piano terra, infatti, ha quattro diversi ingressi che convergono sulla zona accoglienza. Da lì si accede ad un bar-caffetteria, con tavoli nell'ampio giardino, e a una biblioteca con annessa agorà. In un contesto di questa natura, in condizioni non pandemiche, l'edificio ben si presta a un impiego per diverse finalità per l'intera durata del giorno e anche al fine settimana. Un'associazione esterna sarà coinvolta per gestire tutte le attività per la cittadinanza, da eventi culturali a contesti sportivi nella palestra fino alle attività ricreative.

Infine, un terzo esempio di declinazione del dialogo tra le mura scolastiche e quelle esterne è rappresentato dall'Istituto Pavoniano per le Arti Grafiche Artigianelli di Trento. Questa scuola incarna il concetto di "ecosistema di apprendimento" offrendo un ambiente vivace e dinamico [figura C, pag. 181] dove più realtà cooperano insieme contaminandosi a vicenda per creare formazione per gli studenti e promuovere innovazione e sviluppo del tessuto imprenditoriale.

All'interno degli Artigianelli coesistono un istituto di istruzione professionale, un percorso di alta formazione grafica, un laboratorio universitario di innovazione, due cooperative e una multinazionale dei cartoni animati. Con gli Artigianelli collaborano attivamente una rete di scuole superiori, una rete di università e di enti pubblici, varie realtà aziendali e importanti centri di ricerca e innovazione.

L'apertura verso il territorio è declinata in due direzioni: da un lato sono gli studenti che utilizzano le risorse esterne per fare esperienze formative a valore aggiunto (certificate dalla scuola) e, dall'altro, le aziende che hanno bisogno di innovarsi o che hanno problemi di prodotto o di processo risolvono questi problemi assieme agli studenti in un vero e proprio *innovation hub*. In un sistema strutturato in questo modo, si superano i dualismi del sapere/fare, della formazione/lavoro, della scuola/azienda e si mettono a frutto le opportunità che affiancano la scuola nelle numerose sfide, rispetto alle quali il modello tradizionale della scuola come unico sistema educativo è obsoleto (Biondi, 2021).

In questo senso, nell'ambito del progetto di interesse nazionale Prin PROSA, *Prototipi di Scuole da Abitare*⁵, sei unità di ricerca coordinate dall'Università Iuav di Venezia stanno facendo convergere i propri intenti al fine di progettare edifici scolastici che siano maggiormente allineati con le sfide della contemporaneità. Edifici da abitare e dai quali si possa imparare perché, come sostenne Churchill, “noi diamo forma ai nostri edifici che a loro volta ci formano”.

FIGURE DA PAGINA 180

Note

¹ www.youtube.com/watch?v=NIq4jt7rJY0 (ultima consultazione agosto 2022).

² Decreto Ministeriale n. 82 del 31 marzo 2022, “Piano Scuola 2021-22”.

³ www.torinofascuola.it/enrico-fermi (ultima consultazione agosto 2022).

⁴ Per approfondimenti si rimanda all'idea *Aule laboratorio disciplinari* di Avanguardie educative di Indire: www.innovazione.indire.it/avanguardieeducative/aule-laboratorio-disciplinari (ultima consultazione agosto 2022).

⁵ Fanno parte del progetto: l'Università Iuav di Venezia, il Politecnico di Milano, l'Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, l'Università degli Studi di Sassari, l'Università Politecnica delle Marche e Indire. Per maggiori informazioni: www.prosascooledabitare.eu (ultima consultazione agosto 2022).

Riferimenti

Biondi G., 2021, *La scuola che ancora non c'è. Dalla crisi del modello tayloristico alla scuola del futuro*, Carocci, Roma;

Carro R., Mosa E., 2019, “Una scuola in movimento. Il caso della Labyrinth school”,

in Tosi L., a cura di, 2019, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, pp. 48-58, Giunti, Firenze;

OECD, 2020, *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*,

Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

Scuola Made in

L'identità di una comunità, di un luogo, si esprime spesso grazie alla scuola. L'articolarsi di questa identità crea un quadro variegato di quella che potremmo definire una identità nazionale, debitrice di una normativa specifica e di una cultura pedagogica e architettonica di cui la critica ha delineato i caratteri. Tra le architetture scolastiche ve ne sono poi alcune che hanno assunto un ruolo iconico, a volte grazie alla forza del messaggio culturale che l'architetto progettista propone, altre grazie ad una idea pedagogica innovativa che l'architettura esprime.

La sessione tenta di definire i caratteri specifici delle architetture scolastiche Made in attraverso un confronto tra diverse realtà nazionali e aprendo un dibattito su aspetti teorici non consolidati che spesso sono leggibili grazie all'attuale sforzo degli studiosi di organizzare un atlante che ne raccoglie gli esempi più significativi e permette di avere una prima visione d'insieme...

Scuola Made in: una variegata geografia

La locuzione *Made in*, in prima istanza, suggerisce una accezione commerciale, legata alla diffusione di un prodotto che viene circoscritto, per tutta una serie di qualità, a un contesto nazionale o locale. Un marchio, analizzabile attraverso caratteristiche classificabili grazie ad associazioni mentali, sensoriali, emotive e razionali diverse: simpatia, amicizia, bellezza, divertimento, piacere, perfezione, solidità, qualità, affidabilità, arroganza, eleganza, servizi pubblici efficienti, moda, cibo, vacanze, ecc. (Viale, 2012). Una serie di qualità riconosciute dall'esterno e che ne determinano l'apprezzamento.

Anche gli storici dell'arte si sono impegnati per tutta la produzione artistica alla narrazione di un racconto che, se per grandi categorie è raccolto in classificazioni stilistiche o autoriali, spesso viene contraddistinto per contesti. Considerare la Scuola come *Made in* ha come principale obiettivo non tanto identificarla quale frutto, o prodotto, di una visione puramente nazionale (magari legata a questioni specificamente normative) ma come il frutto di una identità culturale che si è espressa con forza in tempi e in luoghi differenti. Contesti che possono essere confrontati a diverse scale, poiché l'obiettivo di una riflessione sul tema è provare a restituire un quadro ampio, che superi l'immediata associazione tra l'architettura di una scuola e il suo autore, non apponendovi un sigillo di immediata riconoscibilità (AA.VV., 2021).

Per questo, innanzitutto, è importante sottolineare come al centro della concezione di tutte le migliori architetture scolastiche si collochi il bambino. Nel Novecento, nel mondo occidentale, l'interesse verso lui e il suo ambiente è il risultato della progressiva conquista di un suo ruolo sociale. Espressione ultima di un interesse sempre crescente la *Convenzione dell'ONU sui diritti dell'Infanzia* del 1989 ne ha sancito il diritto alla parità di trattamento, escludendo ogni discriminazione, il diritto alla salvaguardia del suo benessere, all'ascolto e alla partecipazione, il diritto alla vita e allo sviluppo, anche attraverso l'istruzione. Ne consegue la chiara consapevolezza pedagogica che, per un migliore progresso dell'autonomia del bambino come persona, la scuola ha un ruolo fondamentale quando stimola un approccio attivo alla sua formazione. Il controllo di forme, misure, spazi, superfici del fare architettura deve essere quindi concepito dall'architetto con questo scopo, ricordando che quando progetta una scuola – come per ogni altro manufatto – non è di fronte ad un puro esercizio stilistico, ma ad una architettura per l'essere umano. Con uno sguardo d'insieme, l'esperienza italiana si caratterizza per alcuni aspetti fondamentali. In primis, un'avanguardia che lega strettamente composizione architettonica e pedagogia,

come evidenzia l'editoriale su *Domus* di E.N. Rogers, *L'architettura educatrice*, citato nelle pagine successive (*infra*, Claudia Tinazzi). L'architetto nel testo sottolinea l'opportunità che andrebbe colta in questa direzione – e in alcuni casi così fu – in occasione della ricostruzione dell'Italia post bellica. In secondo luogo, l'architettura scolastica italiana si caratterizza per la volontà di rispondere alle specifiche esigenze della società e della città. Importante, in questo, il ruolo avuto dai maestri architetti, ma anche quello delle amministrazioni pubbliche attraverso i propri uffici tecnici, dove riesce ad accumularsi e a sedimentarsi un sapere specifico. Esemplificativo il caso della città di Milano in cui la figura di Arrigo Arrighetti, nel ruolo di dirigente dell'Ufficio Urbanistico, segue la progettazione di ben sedici scuole tra il 1955 e il 1961 (*infra*, Annalucia D'Erchia). Qualche anno più tardi e a un'altra scala, nel Comune di Venezia i *Piani di Zona*, frutto della Legge 167 del 1962, pongono al centro delle riflessioni sul completamento del tessuto edilizio mestrino, allora in forte espansione, i distretti scolastici e la collocazione delle scuole, poiché viene loro riconosciuto un importante ruolo sociale (Chirivi, 1993). In altri contesti, colpisce l'evidente binomio tra pensiero architettonico, territori e pedagogia che si esprime, nel caso del Canton Ticino (*infra*, Matteo Iannello), attraverso l'operare sinergico di un gruppo di architetti e, a Berlino, con la recente scelta dello strumento del concorso per la progettazione di sessanta nuove scuole (*infra*, Giacomo Calandra di Roccolino). Emerge quindi con forza, nei casi virtuosi, la volontà della politica di affidare alla scuola il compito di influire sulla società: assegnandole in ambito urbano il valore di monumento quanto altri edifici pubblici; attribuendole il compito di incidere, attraverso il carattere dell'architettura, sulla formazione dello studente e la qualità dell'insegnamento. Elementi che connotano la qualità dell'architettura delle scuole sono principalmente un attento studio della luce, dei materiali, una fluidità spaziale utile allo sviluppo di autonomia, l'accurata ricerca di relazioni visive e fisiche tra gli ambienti interni ma anche con il suo esterno, non solo prossimo. Le esperienze del Canton Ticino e di Berlino raccontano inoltre una concentrazione e una sinergia di proposte i cui esiti dimostrano la possibilità di portare a termine iniziative ampie, complesse e di qualità in modo efficace. Operazione di cui l'Italia non è stata capace in occasione del piano a scala nazionale messo in atto con il concorso *#Scuole Innovative* del 2016, seppur utile per aprire un dibattito e polarizzare attenzione sul tema. Il rinnovamento del patrimonio scolastico che va oltre il singolo edificio, ma che non si estende a una dimensione talmente ampia da risultare difficilmente gestibile, è quello che positivamente emerge dall'esperienza di Bruxelles, in cui si interviene, sotto la regia di un unico coordinamento, sulle scuole di un ambito territoriale che supera il rigido confine amministrativo della città metropolitana (*infra*, Cristiana Mattioli). Questo caso chiarisce molto

bene come debba essere un approccio contemporaneo al tema educativo a scala territoriale e sul patrimonio esistente.

Il Novecento è stato definito in ambito pedagogico, su impulso delle proposte educative di Ellen Key, *Il secolo del Bambino*. L'importanza e la centralità della sua figura caratterizzano tutti gli esempi virtuosi citati, contraddistinti da un attento e specifico approccio allo spazio della scuola in relazione alla didattica, ma vanno oltre, e considerano il bambino come soggetto urbano. Confrontate assieme ad altre esperienze – penso al testo di Giancarlo Mazzanti sull'importanza del gioco – rendono evidente come si sia evoluto nel tempo il concetto di monumentale per questo particolare tipo di architettura, passando da un tema di “carattere” a una domanda esplicitamente relazionale. Si evince quindi, con forza, l'importanza di un rapporto di continuità tra interno della scuola e spazio della città, che a Venezia, città evocata nel titolo del ciclo di seminari da cui prende origine questo saggio, *Per ogni scuola un campo*, si esprime, tra le altre cose, nell'interessante binomio case patrizie – con i loro grandi saloni tutti visibili grazie a grandi polifore – e campi. Un tempo «casa come piccola città», secondo una definizione proposta da Manfredo Tafuri, ora questa casa patrizia è, in molti casi, sede di scuole pubbliche. Grazie al corretto rapporto di continuità tra aula-salone centrale-spazio a corte-calle-campo, si dimostra portatrice di un importante messaggio di modernità (Virgioli, 2020). In questo racconto di più geografie delle scuole *Made in* sembrano pertanto emergere associazioni mentali, sensoriali, emotive e razionali convergenti: interessanti aspetti teorici collegati a casi virtuosi di uno specifico contesto culturale, in cui assume valore il sapere disciplinare in una accezione ampia di architettura.

Riferimenti

AA.VV., 2021, Seminario *Per ogni scuola un campo. Scuole Made in*, 03 dicembre, Università Iuav di Venezia [online]. Disponibile su: www.youtube.com/watch?v=A_HosLXoyMk (ultima consultazione agosto 2022);

Chirivi R., 1993, “Mestre, alla ricerca di una forma urbana. Eventi dal 1957 al 1985”, in Campostrini T., a cura di, *Costruire a Venezia. Trent'anni di edilizia residenziale pubblica*, pp. 127-156, Il Cardo, Venezia;

Tafuri M., 2006, “Le forme del tempo: Venezia e la modernità”, in *Università Iuav di Venezia, 1991-2006 Inaugurazioni accademiche*, pp. 180-193, Iuav, Venezia;

Viale R., 2012, *Che cosa si intende nel mondo per italianità* [online]. Disponibile su: st.ilsole24ore.com/art/cultura/2012-03-10/cosa-intende-mondo-italianita-131435.shtml (ultima consultazione agosto 2022);

Virgioli P., 2020, “Venezia insegna”, in Ballarin M., Ruggeri R., a cura di, *Venezia città sostenibile*, pp. 167-173, Anteferma, Conegliano.

Scuola Made in Italy. Una ricerca in corso

Il Novecento – immaginato come distillato critico di ciò che è stato fatto già nelle epoche precedenti – potrebbe essere utilizzato come chiave di lettura, come una sorta di nuovo “secolo zero”, per rileggere una quantità d’informazioni, documenti, progetti, scritti, arrivati ormai senza misura fino ad oggi.

Rileggere il secolo scorso garantirebbe, con questa interpretazione, la possibilità di riuscire ad averne una visione storica unica e generale sottendendo in qualche modo ciò che del passato remoto crediamo sia già stato ri-letto in modo convincente nel tempo a noi più vicino¹. Un’idea, comunque, di “continuità” che anche nel solco di qualsiasi “rivoluzione” conserva già nei significati più profondi dei due termini un comune ritorno su passi già percorsi². Un avanzamento necessario che mai dimentica, un progresso inevitabile fondato comunque sulla lettura critica del passato. Questo è forse ancora più vero se si prova a restringere il possibile punto di vista alla storia di un Paese, di una Società unita da una cultura comune per tracciare un’identità condivisa fatta di tante sfumature. Un “made in”, nel riferimento produttivo coniato negli anni Ottanta del secolo passato, capace di segnare per punti il carattere di un tema e di un luogo in un preciso periodo storico.

In questo senso potrebbero essere facili da rintracciare, all’interno del periodo appena trascorso, le coincidenze legate a un modo vero di abitare gli spazi della scuola così come sottolineare le differenze, studiarle per evidenziarne il valore critico, per arrivare a definire il punto di partenza di una ricerca contemporanea che immagina il futuro della Scuola.

Con queste premesse è nata l’esigenza di indagare il Novecento, con la giusta distanza temporale, per costruire un atlante capace di restituire 100 anni di Scuola in Italia; non un’anagrafe dell’edilizia scolastica³, non una raccolta di esempi – oggi semplificate buone pratiche – ma un atlante come spartito per un viaggio ideale regione per regione, decennio per decennio per giungere a una ricognizione critica in grado di restituire da una parte un possibile “carattere italiano” e dall’altra una serie di punti notevoli, di temi trasversali utili nei loro principi generali alla nostra contemporaneità.

Impossibile non partire – in questa lettura trasversale che incrocia ricognizioni temporali e geografiche – da quella realtà per lo più comasca che ha incarnato nel primo trentennio quel ruolo di avanguardia

necessario a costruire l'immagine moderna della scuola italiana nel rovesciamento del ruolo del bambino, per la prima volta come sappiamo, posto al centro di una nuova concezione tipologica grazie al pensiero e all'opera di Maria Montessori. Avamposti italiani studiati nel mondo come prototipi di spazi innovativi per l'apprendimento.

Ma scorrendo la storia italiana è ancora il tema della scuola ad accompagnare due differenti attenzioni per scala e diffusione, due diversi atteggiamenti di sostegno e promozione, due motori di sviluppo in un certo senso confrontabili: il quartiere, traslato alla scala minore dell'idea intera di città e la fabbrica come distillato di relazioni e contraddizioni della società. Due "mondi" differenti, ma allo stesso modo destinati a diventare motori di realizzazioni e incentivazioni della Scuola come delle architetture fisiche "di ogni ordine e grado" che la rappresentano. Più spesso e con più facilità – osservando il grande regesto italiano ancora in costruzione⁴ – è stato in realtà il lavoro puntuale di alcuni architetti a definire, nell'eterogeneità degli esiti formali, una possibile genealogia dell'architettura dell'edificio scolastico in Italia. Contributi singoli che raccontano realtà significative nel nostro paese ovvero l'esperienza di alcuni professionisti che ci piace chiamare "architetti condotti" che nel lavoro continuativo all'interno degli uffici comunali o a stretto contatto con le amministrazioni cittadine hanno lavorato con pazienza sulle variazioni tipologiche di un tema inquieto e in costante relazione ideale con la città.

Di grande interesse, in questo senso, è stato il lavoro svolto per la città di Milano da Arrigo Arrighetti, capo dell'Ufficio Tecnico del Comune tra il 1955 e il 1961. Lascia sorpresi, pensandoci a posteriori, considerare la relazione che intercorre tra questo breve periodo di tempo – appena 6 anni – e il numero di scuole progettate e costruite dall'Ufficio Tecnico, ben 15 di differente grado di istruzione, alcune delle quali replicate in più esemplari e ancora in uso.

Tuttavia, il vero stupore che genera oggi il lavoro di Arrighetti risiede in quell'atteggiamento, insolito anche per l'epoca attuale, che lo ha reso capace di riconoscere e far riconoscere anche nell'ambito dell'amministrazione comunale il valore della ricerca, dello studio, dell'accumulo dei saperi nei processi del progetto, che, sedimentandosi e consolidandosi, avrebbero costituito lo stato dell'arte delle ricerche sui temi affrontati. Una ricerca interdisciplinare: è concreto il rapporto con i pedagogisti e, nei progetti per le "scuole speciali", fondamentale diviene il lavoro con i medici. Nella scuola elementare per bambini ambliopici, ad esempio, ciascun elemento è stato progettato con un

Scuola Made in Italy. Una ricerca in corso

gruppo di specialisti e verificato per mezzo di modelli in scala 1:1, dall'architettura dello spazio minimo, alla sua illuminazione, dalla fruizione, all'arredo più adeguato all'apprendimento.

In questo scenario l'Ufficio Tecnico del comune di Milano, dotato di una divisione *Studi e progetti*, avrebbe dato forma alle conoscenze acquisite interpretandole volta per volta nel progetto d'architettura attraverso una ricerca quasi ossessiva e certamente paziente verso "nuove tipologie di edifici scolastici".

L'edificio scolastico a Milano, con Arrighetti, diventa metafora urbana. Gli elementi che lo compongono, ricalcano e interpretano, a scala diversa, quelli che si dispongono nella città.

La scuola dell'infanzia, "un mondo fatto di forme elementari [...] semplice come l'anima di un bambino" (Arrighetti, 1956), spesso diventa una piazza coperta, capace di accogliere l'intera comunità scolastica, uno spazio circolare in cui si sperimenta per la prima volta il vivere collettivo. A Villapizzone è una grande aula sorretta da colonne che separano lo spazio centrale dalla distribuzione, nella Scuola Santa Croce è fronda di un grande albero il cui tronco è un pilastro che sostiene il tetto, più alto rispetto alla copertura più domestica delle aule che si affacciano tutte attorno e che proseguono ciascuna, autonoma e riconoscibile, nel giardino esterno.

Una domesticità che acquisisce, con l'avanzare del grado di istruzione, sempre maggiore complessità. Così come la scuola elementare di Villapizzone anche quella del quartiere Comasina, è una strada, che distribuisce e collega; nelle scuole medie e ancora di più nelle superiori, sempre più spesso, parti della scuola diventano parti ad uso della città. Un lavoro serio e appassionato capofila di tante realtà parallele distribuite in molti comuni italiani.

Un capitolo a parte, che bene comprende il panorama complesso dell'atlante critico, è rappresentato infine dalle tante e ricercate "scuole d'autore", architetture singole di architetti scelti che hanno incrociato anche solo tangenzialmente il tema dell'edificio per l'apprendimento nella costante domanda di adeguatezza a un tema in continua trasformazione.

FIGURE DA PAGINA 182

Note

¹ Ci si riferisce alla lettura del Novecento come “secolo di rilettura e sintesi critica della storia passata” restituita dal curatore Okwui Enwezor all’interno della mostra di arte contemporanea *Documenta 11* tenutasi a Kassel dall’8 giugno al 15 settembre 2002 (Documenta 11: Plattform 5: Ausstellung; Ostfildern-Ruit 2002).

² Ci si riferisce all’etimo di *Rivoluzione* dal lat. tardo *revolutio* -onis “rivolgimento, ritorno”, der. di *revolvère* “rivolgere”.

³ La legge n.23 del 1996 istituisce l’Anagrafe dell’Edilizia Scolastica nazionale, i primi risultati di questo censimento puramente quantitativo sono stati resi noti nel 2016.

⁴ Ci si riferisce al lavoro di ricerca che a partire dalla mostra *Triennale Xtra* “Di Ogni Ordine e grado. L’architettura della Scuola” (Como, 2015) e oggi all’interno del PRIN PROSA_Prototipi di Scuole da Abitare (Unità del Politecnico di Milano, responsabile di sede Prof. Massimo Ferrari) mira alla definizione di un atlante critico di 100 anni di Scuole in Italia.

Riferimenti:

Arrighetti A., 1956, “Scuola Materna a Milano”, in *Edilizia Moderna*, n. 58;

Arrighetti A., 1961, “6 anni di attività dell’Ufficio Studi e Progetti Edilizi”, in *Città di Milano*;

Cicconcelli C., 1952, “Lo spazio della scuola”, in *Rassegna Critica di Architettura*, n. 25;

Cicconcelli C., 1958, “Scuole Materne, elementari e secondarie”, in Carbonara P., *Architettura pratica, volume terzo, Composizione degli edifici. Sezione 7a – Gli edifici per l’istruzione e la cultura*, Unione tipografico – Editrice Torinese, Torino;

Ferrari M., 2015, *Di ogni ordine e grado. L’Architettura della Scuola*, Rubbettino Editore, Catanzaro;

Rogers E.N., 1947, “Architettura educatrice”, in *Domus. La Casa dell’uomo*, n. 220.

Le scuole come spazio urbano strategico. Il programma *Contrat école* a Bruxelles

Nella regione metropolitana di Bruxelles da qualche anno è in corso un'interessante sperimentazione di politiche urbane incentrate sugli spazi delle scuole. Si tratta di una delle esperienze più promettenti e avanzate di integrazione tra scuola e città, un tema entrato prepotentemente nel dibattito pubblico con l'emergenza pandemica (Mattioli *et al.*, 2021a) e il successo della "città dei 15 minuti" (Paquot, 2021), ma che trova le sue motivazioni più profonde nell'esigenza pedagogica di innovare le modalità del fare scuola, intendendola come *learning hub*, bene comune e spazio di apprendimento per una comunità più allargata (Mangione e Cannella, 2022).

A Bruxelles le scuole sono valorizzate come fondamentali elementi della struttura urbana e, per questo, gestite dal *Bureau bruxellois de la planification*. In particolare, è il *Service école*, creato nel 2016, che, in modo integrato, indaga il mondo (e gli spazi) dell'istruzione, collocandoli entro una visione territoriale, alle diverse scale.

In risposta a un contesto sociodemografico, urbano e pedagogico in rapida trasformazione, tra le sue prime azioni, il *Service école* incarica il gruppo di architetti e urbanisti Collectif ipé+ della realizzazione del documento *Étude sur la qualité des infrastructures scolaires de l'enseignement fondamental ordinaire en région de Bruxelles-Capitale* (2017) e della successiva guida *Mon école, un espace de qualité* che, a partire dall'indagine analitica, fornisce strumenti e indirizzi per migliorare la qualità della scuola, in una chiave comunicativa e accessibile a tutti i soggetti coinvolti, incrociando temi pedagogici, edilizio-tipologici, energetico-ambientali, urbani.

Rispetto all'ultimo aspetto, dallo studio emerge un quadro generalmente problematico e bisognoso di interventi di miglioramento nell'integrazione tra scuola e quartiere, ma si delineano anche opportunità, potenzialità e spazi di intervento.

Le azioni proposte [figura A, pag. 184] riguardano, da un lato, la multifunzionalità e permeabilità dell'edificio scolastico nei confronti della comunità locale; dall'altro, mobilitano una serie di spazi di pertinenza e di prossimità, quali: l'accesso tra interno ed esterno (*parvis*) da rendere più sicuro, riconoscibile e accogliente per stimolare la socialità; i bordi (*lisières*) da riqualificare e rendere fruibili per migliorare l'inserimento paesaggistico della scuola; il quartiere (entro un raggio di 800 metri),

con le sue dotazioni e i suoi spazi pubblici da ricollegare entro una trama quotidiana per migliorare la qualità di vita; il sistema di mobilità casa-scuola per favorire modalità attive di spostamento.

Fra le condizioni per la messa in pratica di tali interventi, si segnala la necessità di definire nuovi strumenti trasversali che possano agire sugli spazi di intermediazione tra scuola e quartiere e coinvolgere i molteplici attori coinvolti.

L'anno successivo prende così avvio il *Contrat école*, un programma pubblico di rigenerazione urbana che parte dal rafforzamento delle relazioni tra scuole e quartieri attraverso azioni materiali e immateriali, che prevedono il coinvolgimento anche degli studenti, delle loro famiglie, della comunità locale (Mattioli *et al.*, 2021b).

In risposta alla crescita della domanda scolastica e alla necessità di ottimizzare l'uso delle strutture esistenti, il programma si concentra in via prioritaria e strategica sulle scuole con spazi disponibili, la cui attrattività è influenzata da un pubblico fragile, dal degrado materiale del patrimonio, dalla collocazione in contesti svantaggiati e poco attrezzati. Ogni due anni un bando regionale seleziona le municipalità e le scuole che, di concerto, si candidano al programma per ottenere un massimo di 2,5 milioni di euro da destinare a interventi sugli spazi scolastici e urbani, da realizzarsi nell'arco di 5 anni¹.

Il *Contrat école* persegue tre principali obiettivi: migliorare l'inserimento urbano delle scuole; aprire gli spazi scolastici alle comunità locali, offrendo attrezzature e dotazioni in contesti particolarmente densi; favorire il dialogo tra la scuola e il quartiere attraverso azioni socioeconomiche e interventi sugli spazi pubblici.

Si tratta di una politica intersettoriale che coniuga pedagogia, sviluppo cognitivo del bambino e progetto urbano, secondo il modello dell'*urbanisme scolaire* (Cartes Leal, 2015) e che necessita di alcune condizioni per la sua implementazione.

Innanzitutto, della presenza di un soggetto pubblico forte, come la Regione, che indirizzi e accompagni gli interventi di trasformazione e nuova creazione degli spazi scolastici, collocandoli all'interno di una cornice istituzionale e territoriale di scala vasta.

In secondo luogo, di competenze nuove, diversificate e dialoganti. Ogni "serie" è, dunque, affidata a un gruppo multidisciplinare di progettisti², incaricato di accompagnare l'amministrazione regionale (che promuove il programma) e municipale (che realizza i progetti) nella fase di diagnostica, di coinvolgimento e la successiva definizione della proposta di intervento e investimento [figura B, pag. 185]. Successivamente, nella

Le scuole come spazio urbano strategico.

Il programma Contrat école a Bruxelles

fase di attuazione, il *coordinateur école-quartier* svolge un ruolo strategico di intermediazione, portando a sintesi le istanze dei diversi soggetti e facilitando l'intersectorialità all'interno dell'amministrazione.

Nella convinzione che la scuola debba avere un ruolo sociale in termini di cooperazione tra soggetti, condivisione di saperi e dotazioni, a Bruxelles il miglioramento dell'infrastruttura scolastica e del suo contesto urbano costituiscono una priorità della pianificazione del territorio metropolitano. Lo strumento del *Contrat école* mostra come, da un lato, il contesto urbano possa influire sulla qualità dell'infrastruttura scolastica e sull'attrattività delle scuole, fornendo risorse per lo sviluppo della missione educativa; dall'altro, la scuola possa rappresentare un volano fondamentale per interventi di più estesa rigenerazione urbana e per politiche di inclusione e di riduzione delle disuguaglianze socio-spaziali, partecipando attivamente alla definizione dell'identità di ogni quartiere.

FIGURE DA PAGINA 184

Note

¹ www.perspective.brussels/fr/projets/contrat-ecole (ultima consultazione agosto 2022).

² Le competenze richieste (oltre alla conoscenza del francese e dell'olandese) riguardano architettura e urbanistica, sociologia e antropologia, comunicazione e rappresentazione grafica, partecipazione, con un'attenzione rivolta soprattutto al pubblico giovane e scolastico. Gli studi professionali finora coinvolti sono: PTArchitecten, l'associazione Jes/Yota!, CityTools, 21Solutions, 51N4E. È attualmente in corso la selezione per la quarta "serie", con avvio nel 2023. Il *coordinateur école-quartier*, invece, ha un'impronta sociologica, ma con una forte dose di pragmatismo.

Riferimenti:

- Cartes Leal V.A., 2015, *L'école, l'enfant et la ville*, Presses universitaires de Louvain, Louvain;
- Mangione G., Cannella G., 2022, "La scuola di prossimità", in *Archivio Di Studi Urbani e Regionali*, vol. LII, n. 132 (supplemento), pp. 87-111;
- Mattioli C., Patti F., Renzoni C., Savoldi P., 2021a, *La scuola oltre la pandemia. Viaggio nelle scuole italiane attraverso 11 interviste*, Altreconomia, Milano;
- Mattioli C., Renzoni C., Savoldi P., 2021b, "Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat École a Bruxelles", in *Territorio*, vol. 97 (supplemento), pp. 67-76;
- Paquot T., 2021, "La ville du quart d'heure", in *Esprit*, vol. 4, pp. 22-24.

Hamburg, Darmstadt, Berlin: tre scuole tedesche

COME OGNI ALTRO EDIFICIO UNA SCUOLA DOVREBBE COMUNICARE L'IDEA DI UN MODO DI VIVERE CHE CORRISPONDE AL PRINCIPIO UNIVERSALE DELLA DEMOCRAZIA.

(Hans Scharoun alla XII Triennale di Milano, 1960)¹

L'aumento esponenziale della popolazione urbana in Germania a cavallo tra Otto e Novecento pose per la prima volta il tema architettonico della scuola. Le prime limitazioni al lavoro minorile e l'applicazione dell'obbligo scolastico da parte del nuovo Stato nazionale portarono a un forte incremento del numero degli scolari. Lo Stato si assunse la responsabilità dell'edificazione delle scuole, e affrontò il tema dal punto di vista architettonico e tipologico.

Uno degli argomenti principali sui quali si basò lo sviluppo del nuovo tipo fu il miglioramento delle condizioni sanitarie: le disastrose condizioni igieniche delle città, con frequenti epidemie di colera e malattie endemiche come tubercolosi e rachitismo, portarono a contromisure che si riflessero sull'edilizia scolastica.

Fritz Schumacher ad Amburgo: la scuola di Ahrensburger Straße (1912)

Amburgo vive all'inizio del secolo un periodo di grandi cambiamenti urbani, il cui protagonista assoluto è Fritz Schumacher². Egli riforma la città: promuove la costruzione delle grandi *Siedlungen* e progetta in prima persona numerosi parchi e edifici pubblici, dedicando particolare attenzione alle scuole, che assumono per lui un ruolo urbano essenziale. Come veri e propri monumenti assumono un valore identitario per i quartieri in cui sorgono, soprattutto negli insediamenti abitativi di nuova edificazione. Le scuole di Schumacher sono quasi sempre isolate dagli altri edifici, il che ne permette la percezione da tutti i lati: un elemento caratteristico della sua concezione dei monumenti.

La scuola di Ahrensburger Straße, nel quartiere residenziale di Dulsberg, era stata concepita prima della guerra ed è forse il progetto più iconico di quegli anni [figura A, pag. 186]. In essa emergono sia le nuove istanze programmatiche, sia una nuova espressione architettonica. Il suo ruolo urbano è evidente già dalla sua collocazione all'ingresso del nuovo quartiere, in corrispondenza dell'incrocio di due grandi arterie urbane. Schumacher risolve il lotto angolare realizzando in corpo principale

dell'edificio come uno spicchio di circonferenza e collocando lo *Schulhof* (il cortile) sul lato interno. Sul lato opposto si trovano gli accessi alle due parti della scuola, divisa tra bambini e bambine. La palestra e gli spazi comuni alle due sezioni sono poste al centro dell'edificio.

Egli mette qui in atto una ricerca di semplicità oggettiva giocando su tre fattori: il ritmo esterno e interno degli elementi architettonici; il colore, che tiene conto della luce con i suoi effetti di chiaroscuro; la qualità degli spazi di studio o lavoro, attrezzati per le specifiche attività. Questa nuova scuola "riformata" si rifà alle correnti filosofiche che avevano preso piede in Germania a cavallo del Novecento, come l'antroposofia, e all'idea che la società potesse evolversi attraverso un miglioramento delle condizioni di vita dell'individuo.

Quest'unione tra benessere fisico e spirituale si traduce nell'organizzazione spaziale e funzionale. Viene data maggiore importanza agli spazi che incrementano il benessere psicofisico: la palestra viene ingrandita, i bagni sono dotati di docce, vi sono stanze per il medico scolastico e un ambulatorio dentistico.

Hans Scharoun a Darmstadt: la scuola della nuova Germania democratica

Nel 1951 la città di Darmstadt aveva organizzato un convegno intitolato *Mensch und Raum*, invitando non solo eminenti architetti, ma anche sociologi e filosofi³. Gli architetti erano stati invitati a presentare ciascuno un progetto per un edificio pubblico, un'opportunità per mostrare l'architettura possibile nella nuova Germania democratica. Scharoun presentò il progetto per una *Volksschule*, una scuola primaria mista per bambini dai sei ai quattordici anni [figura c, pag. 188-189].

L'edificio associa diverse parti su un sistema distributivo allungato, con uno sviluppo organico tipico del linguaggio compositivo di Scharoun. Il percorso didattico si divideva in tre livelli: la scuola superiore, media e inferiore, c'era poi un'aula magna polivalente con annesse aule speciali di arti e scienze, una palestra, un blocco amministrativo alto e una serie di spazi distributivi che collegavano queste diverse parti.

Se l'aula magna e la palestra sono risolte in modo convenzionale, il progetto delle classi per i diversi livelli didattici è concettualmente nuovo: i blocchi delle aule si differenziano per forma a seconda dell'età degli alunni e variano la qualità spaziale adeguandosi alle differenti necessità dei successivi stadi dello sviluppo cognitivo. Per Scharoun era particolarmente importante il modo in cui il processo educativo avrebbe gradualmente integrato gli

individui nella società, senza reprimere le loro aspirazioni individuali. Ciascun livello è costituito da un gruppo di aule e uno spazio collettivo che funziona sia come spazio distributivo, sia come luogo di incontro.

Ma lo spazio più innovativo è quello di distribuzione allungato, che mette in comunicazione i vari elementi, ma che al tempo stesso diventa il luogo d'incontro di tutti i fruitori della scuola, favorendo la socializzazione tra i vari gruppi. Come le aule speciali o l'aula magna, si tratta di un'area comune assimilabile agli spazi urbani pubblici come piazze e strade. Vi è dunque una chiara gerarchia degli spazi che consente l'identificazione degli alunni con un gruppo ai diversi livelli (classe – gruppo – scuola).

Le scuole realizzate da Scharoun sulla base di questo prototipo sono come piccole città, frammentarie nella forma, perché egli desidera dare un'identità adeguata ad ogni parte, piuttosto che permettere alle parti di essere soffocate dall'intero. Riesce poi anche a creare un'intera serie di spazi, che si dispongono in scala gerarchica, dall'intimo al collettivo e che promuovono l'identità sociale non solo in modo simbolico, ma grazie al modo in cui gli spazi vengono utilizzati.

Bruno/Fioretti/Marques a Berlino: la scuola nella Germania post-pandemica

Il concorso, vinto nel 2018 dallo studio BFM di Berlino, era nato sia dalla necessità di costruire in tempi brevi circa 60 scuole per l'infanzia, per rispondere al costante aumento di bambini, legato al fenomeno della migrazione dai paesi dell'Africa e del Medio Oriente, sia dalla decisione di costruire in modo sostenibile dal punto di vista economico e ambientale, senza rinunciare alla qualità progettuale. Gli architetti dovevano sviluppare proposte per una scuola primaria di tre e per una di quattro classi, come edifici di tipo modulare con componenti prefabbricate in serie e integrati da una palestra con uguale metodo costruttivo.

Bruno, Fioretti e Marquez propongono una costruzione a scheletro in cemento armato, costituita da pilastri prefabbricati e solai semi-prefabbricati lasciati a vista, integrati da blocchi di collegamento verticale in cemento armato con funzione di rinforzo e controventamento [figura B, pag. 187]. Il progetto si basa su una griglia strutturale di 8,25 x 8,25 metri. I pilastri compositi in acciaio con una sezione trasversale a profilo quadrato di 30 x 30 centimetri e travi HE300, assicurano sezioni trasversali di uguale dimensione. Su questi elementi prefabbricati a lastra vengono posati elementi che sono completati con getti di calcestruzzo in opera. Anche gli elementi della facciata sono

Hamburg, Darmstadt, Berlin: tre scuole tedesche

prefabbricati, benché le superfici di parapetto possano essere rivestite con materiali differenti, come legno o mosaico.

La griglia proposta permette diverse variazioni dei moduli: spostati l'uno contro l'altro, impilati o specchiati. La soluzione prescelta è completata dai servizi, stanze accessorie e collettive e una scala di emergenza. Un bloccoscala collega i moduli a scomparti sovrapposti o a livello tra loro con l'area comune al piano terra, che ospita la mensa, una sala polifunzionale, la cucina, i depositi. La pandemia ha cambiato in parte questi progetti: oggi la Germania sta agendo sugli standard igienico-sanitari, pensando a nuovi sistemi di aerazione, che consentano la purificazione dell'aria immessa nelle scuole. Grazie alle nuove tecnologie ciò è possibile, la questione resta la sostenibilità economica e ambientale di tali azioni. È però interessante riflettere su come queste misure di prevenzione potranno influenzare l'architettura, in modo simile a quanto era avvenuto alla fine dell'Ottocento con le prime misure di igiene.

FIGURE DA PAGINA 186

Note

¹ La citazione iniziale è tratta dal discorso di Scharoun tenuto alla XIII Triennale di Milano nel 1960 (Staber, 1962).

² Fritz Schumacher (1869-1947) era arrivato ad Amburgo da Dresda nel 1909 con il ruolo di responsabile dell'*Hochbauamt*, ovvero di tutte le edificazioni fuori terra eccetto le infrastrutture.

³ In quell'occasione Martin Heidegger tenne il celeberrimo intervento *Bauen, wohnen, denken*; Cfr. Heidegger, M., "Bauen, wohnen, denken", in Conrads U., Neitzke P., a cura di, 1991, *Mensch und Raum*, Braunschweig, Vieweg, pp. 88-102.

Riferimenti

Blundell Jones P., 1995, *Hans Scharoun*, Phaidon, London;

Conrads U., Neitzke P., a cura di, 1991, *Mensch und Raum*, Vieweg, Braunschweig;

Frank H., a cura di, 1994, *Fritz Schumacher. Reformkultur und Moderne*, Hatje, Stuttgart;

Kasperek D., 2019, "Ein berliner Versuch", in *Der Architekt*, vol. 2 [online].

Disponibile su: <http://derarchitektbda.de/ein-berliner-versuch/> (ultima consultazione giugno 2022);

Schädel D., 2006, *Hamburger Staatsbauten von Fritz Schumacher. Band 3 (1920-1933)*,

Dölling & Galitz, Hamburg;

Schumacher F., 1916, *Grundlagen der Baukunst: Studien zum Beruf des Architekten*, Callwey, München;

Schumacher F., 1926, *Das bauliche Gestalten*, Gebhardt, Leipzig;

Staber M., 1962, "Hans Scharoun – Ein Beitrag zum organischen Bauen" in *Zodiac*, n. 10, pp. 52-93.

L'architettura delle scuole nel Cantone Ticino 1945-1980

Dal principio degli anni Cinquanta e fino alla fine degli anni Settanta del Novecento, l'architettura scolastica nel Cantone Ticino è stata al centro di un vasto quanto importante programma di rinnovamento che ha rappresentato un banco di prova e un campo di azione privilegiato per un'intera generazione di giovani architetti¹. Questi – anche grazie alla sempre più diffusa pratica del concorso – erano pronti a confrontarsi su un tema progettuale che richiedeva e sollecitava nuove soluzioni e offriva, proprio dal punto di vista architettonico ed espressivo, ampio margine di sperimentazione (Iannello, 2022).

Quello che si configura e prende progressivamente forma è un contesto a vocazione interdisciplinare, in cui i protagonisti sono politici, igienisti, pedagoghi, educatori, psicologi dell'infanzia (Gross, 1970), e nel quale agli architetti è affidato il compito di rispondere attraverso la pratica del progetto ai bisogni didattici e comunitari facendosi carico di immaginare e costruire spazi di nuova concezione; spazi in cui sono i caratteri della moderna architettura a essere declinati e impiegati nella realizzazione del nuovo programma scolastico. Più in generale, per dirla con le parole di Aurelio Galfetti, che di quell'esperienza è stato uno dei maggiori protagonisti: “Le scuole costruite in Ticino tra il 1950 e il 1980 sono frutto di un incontro, in un momento particolarissimo, di molte energie e, in particolare, di due pulsioni molto diverse tra loro ma convergenti verso un obiettivo comune: quello di rinnovare e migliorare la qualità dell'insegnamento. Le ricerche sulla riforma dell'insegnamento ai suoi diversi livelli, da quello della scuola materna a quello della scuola media, si sono sviluppate parallelamente a ricerche architettoniche attorno all'edilizia scolastica indotte da molte pubblicazioni su scuole moderne e, in particolare, dalla pubblicazione dell'architetto Alfred Roth” (Galfetti, 2011: 9).

Il rimando a Roth non è da leggersi come una semplice riferimento da parte di Galfetti, quanto piuttosto come il giusto tributo a colui che più di ogni altro si è intestato la battaglia per la promozione e lo sviluppo della moderna edilizia scolastica. Il suo volume *The new school / Das neue Schulhaus / La nouvelle école*² – edito per la prima volta nel 1950 – è di fatto un vero e proprio vademecum di riferimento per architetti, pianificatori, autorità scolastiche e politiche, enti promotori di concorsi e giurie, dal quale trarre le soluzioni tecniche e spaziali necessarie per mettere a punto le nuove tipologie scolastiche. Ma c'è di più: il volume di Roth porta con sé una nuova idea di educazione e di architettura il

cui sviluppo avviene ora in maniera parallela, rappresentando una missione etica, estetica e funzionale allo stesso tempo. L'educazione come strumento di progresso umano e sociale si coniuga con l'architettura, che diventa il mezzo per tradurre costruttivamente questo nuovo modello sociale.

“Dal dopoguerra in poi – scrive Bruno Reichlin –, par lecito affermare, l'edilizia scolastica ha costituito la grande palestra dove si è formata, esercitata e confrontata l'architettura svizzera, in quei tornei che sono i concorsi d'architettura; dove, tra primi premi, mandato d'esecuzione, classifiche, segnalazioni, si venivano a definendo carriere e filiere, famiglie e cani sciolti in quel grande agone che rappresenta la professione d'architetto” (Reichlin, 2008: 242). Una “palestra” progettuale sostenuta, nel Ticino, dalle politiche del Dipartimento della Pubblica Educazione che su sollecitazione di Rino Tami sarà campo d'azione per i più giovani architetti: Mario Botta, Mario Campi, Giancarlo Durisch, Aurelio Galfetti, Flora Ruchat-Roncati, Dolf Schnebli, Luigi Snozzi, Livio Vacchini, tutti impegnati a più riprese nello studio e nell'elaborazione dei nuovi complessi scolastici (Navone, 2020).

I nuovi edifici scolastici sono pensati non solo come strutture cui spetta il compito di assolvere a questioni di ordine didattico e funzionale ma come architetture che appartengono alla comunità e come tali capaci di costruire relazioni, interessare connessioni e indirizzare anche gli sviluppi futuri. Esempio è in tal senso il progetto di Livio Vacchini per la Scuola elementare ai Saleggi di Locarno elaborato in seguito al concorso bandito dall'amministrazione comunale e realizzato tra il 1970 e il 1979 (Grigolo e Di Nallo, 2020). Un progetto in cui trovano puntuale applicazione indicazioni e suggestioni contenute nel bando, principi didattici, architettonici e urbani: una scuola “democratica” per costruire una città e una comunità “democratica”.

“Nel Ticino degli anni Sessanta e Settanta – scrive Steinmann – era la città a servire da modello. In questo nuovo modo di pensare l'architettura, i corridoi diventavano vie, passages, piazze: per farla breve, degli spazi urbani in cui il sociale prendeva forma di architettura, e l'architettura assumeva un senso sociale. Si trattava di un modo ben preciso di tradurre in pratica l'impegno politico” (Steinmann, 2010: 37). Il carattere pubblico e comunitario di queste architetture costituisce il vero elemento di distinzione e fa sì che la possibilità di declinare liberamente modelli e riferimenti alimenti quella costante tensione progettuale capace di determinare una significativa serie di opere estremamente diverse per tipologia, forma, materia e linguaggio espressivo; in questo senso si possono leggere le realizzazioni che tra il 1961 e il 1970 vedono impegnati Galfetti, Ruchat-Roncati e Trümpy. Architetture per diversi aspetti esemplari sia per la straordinaria qualità funzionale,

spaziale, strutturale e costruttiva, sia per la capacità di interpretare e declinare nuove e più aggiornate istanze didattiche e pedagogiche che, dopo lunga gestazione, si andavano affermando, trovando ampia possibilità di applicazione, anche nel piccolo Cantone di lingua italiana.

FIGURE DA PAGINA 190

Note

¹ Il presente contributo rientra nell'ambito degli studi portati avanti grazie al progetto di ricerca "L'architettura nel Cantone Ticino 1945-1980", finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero, promosso dall'Archivio del Moderno, Accademia di architettura, Università della Svizzera italiana e diretto da Nicola Navone (www.ticino4580.ch).

² Al volume farà eco la mostra *Das neue Schulhaus*, organizzata dallo stesso Roth nel 1953 negli spazi del Kunstgewerbemuseum di Zurigo e inaugurata in concomitanza con l'apertura dei lavori del V Congresso internazionale di edilizia scolastica e di educazione all'aria aperta.

Riferimenti

Galfetti A., 2011, "Le scuole ticinesi, specchio dei nuovi concetti didattici", in Graf F., Cattaneo M., Galliciotti P., a cura di, *La costruzione delle scuole in Canton Ticino 1953-1984*, pp. 8-9, Mendrisio Academy Press, Mendrisio;

Grignolo R., Di Nallo M., 2020, *Livio Vacchini Scuola ai Saleggi di Locarno, 1970-1979*, Mendrisio Academy Press, Mendrisio;

Gross R., 1970, "La costruzione delle scuole secondo criteri pedagogici", in *Rivista tecnica*, n. 12, pp. 609-624;

Iannello M., 2022, "Architettura e pedagogia. Cantone Ticino 1945-1980", in *Archì*, n. 2, pp. 27-31;

Navone N., 2020, "La scuola vista da Locarno. Dal concorso per il Ginnasio a quello per la Magistrale", in Grignolo R., Di Nallo M., *Livio Vacchini Scuola ai Saleggi di Locarno, 1970-1979*, pp. 28-43, Mendrisio Academy Press, Mendrisio;

Reichlin B., 2008, "La provincia pedagogica / The Pedagogic Province", in Bellasi P., Francioli M., Piccardi C., a cura di, *Enigma Helvetia. Arti, riti e miti della Svizzera moderna*, pp. 229-245, Silvana, Milano;

Reichlin B., a cura di, 2014, *Il Bagno di Bellinzona di Aurelio Galfetti, Flora Ruchat-Roncati, Ivo Trümby*, pp. 35-43, Mendrisio Academy Press, Mendrisio.

Roth A., 1950 (1957, 1961, 1966), *The new school. Das neue Schulhaus. La nouvelle école*, Girsberger, Zürich;

Steinmann M., 2010, "La Scuola ticinese all'uscita da scuola", in Navone N.,

Un patrimonio ordinario di scuole e piccole scuole

L'enorme patrimonio di spazi scolastici ordinari, con il tema della transizione sociale, come il calo demografico in alcune aree dei territori italiani, pone le seguenti domande: cosa fare di questo patrimonio, ma soprattutto quanto di questo patrimonio può essere integrato con altri usi? Qual è l'impatto economico e sociale di una sua trasformazione? Le scuole possono essere viste come il cuore della vita urbana, non solo come un posto istituzionalizzato per l'apprendimento, ma come uno spazio per la cultura e l'incontro. Questo ci porta alla necessità di coinvolgere in questa riforma lo spazio urbano che possa fare da connettivo per mettere in tensione diverse polarità, che rischiano di rimanere altrimenti settoriali, intercluse nella loro specializzazione. Per riprendere l'immagine di Rodari, "un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche... oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio... sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro..."

**In un mondo di luci, sentirsi nessuno:
geografie di spazi scolastici e sperimentazioni educative**

Nel guardare la maggior parte dei territori italiani si vedono i lasciti di un'intensa stagione di attrezzamento, che ha depositato nei nostri centri urbani una grande quantità di dotazioni, con un picco negli anni del miracolo, determinandone una riconoscibilità di caratteri tipologici e di fragilità ricorrenti oggi individuabili. Emblematiche per diffusione e capillarità sono le scuole, da tipologie formali ripetute e da problematiche gestionali similari, date sia da un'eccessiva specializzazione che da uno stato manutentivo che soffre l'urgenza di realizzazione e la carenza di risorse pubbliche. Come suggerito da Maria Chiara Tosi, questa spinta educatrice trova la matrice in una delle tre linee di intervento, lo stato sociale, citate da Thomas Piketty con l'obiettivo di una redistribuzione del capitale, per riequilibrare divari territoriali, ancora per certi versi percepibili e in altri inaspriti, lasciandoci in dote un'eredità importante di spazi per l'istruzione che ha colonizzato centri dalle dimensioni più diverse (AA.VV., 2021).

Questo patrimonio di spazi è costituito da una grande varietà di materiali di progetto, che tiene insieme suoli, architetture, vegetazione, riconoscibili sia dai loro caratteri tipologici, che da un sistema di relazioni che riescono a instaurare tra di loro, con lo spazio della mobilità e con altri spazi dedicati ai servizi in sequenza o prossimità.

Le caratteristiche ricorrenti, dettate dalla normativa e dal tempo in cui queste attrezzature sono calate nei diversi territori, le rendono una preziosa presa per ripensare lo spazio urbano, se messe in una rete di relazioni materiali e immateriali che riesca a risignificarli come inneschi progettuali, come spazi educativi con un riverbero più ampio.

Un osservatorio importante in cui guardare e sperimentare queste potenzialità possono essere i contesti che vivono una transizione sociale significativa, che ne sconvolge i rapporti quantitativi minimi che scardinano le condizioni di apprendimento più comuni, come nel caso delle "Piccole scuole". "Piccole scuole" nasce guardando ai contesti in cui i numeri ridotti degli studenti non permettono lo svolgimento della didattica regolare, un fenomeno particolarmente diffuso nella Scuola Primaria (delle 15.916 scuole 7.204 sono piccole scuole), in zone di alta perifericità e con un grado di urbanità basso. Infatti, in questi contesti si intrecciano le questioni legate alle necessità di ripensare gli spazi

scolastici in modo più aperto, in modo che possano accogliere usi da parte di fasce della popolazione più ampie, così come di innovare le modalità del far didattica, in modo da fare del territorio in cui sono inserite un punto di forza educativo.

Questi contesti vengono generalmente considerati per la loro povertà educativa, con scarse occasioni di formazione e esperienza. Ma proporre sperimentazioni di educazione diffusa (Mottana, Campagnoli, 2020) instaurando un rapporto collaborativo con la comunità, può rendere la scuola “contenuto” oltre che contenitore dell’apprendimento, come nel racconto di Giuseppina Cannella e Giuseppina Mangione (AA.VV., 2021), vero e proprio luogo dell’esperienza (Dewey, 1963) che dialoga con il curriculum.

Vogliamo guardare alle scuole come al cuore della vita urbana, non solo come un posto istituzionalizzato per l’apprendimento, ma come uno spazio per la cultura e l’incontro. Questo ci porta alla necessità di coinvolgere in questa riforma lo spazio urbano che possa fare da connettivo per mettere in tensione diverse polarità, che rischiano di rimanere altrimenti settoriali, intercluse nella loro specializzazione, e ripensare le pratiche della didattica in modo innovativo, attingendo comunque alle esperienze del passato.

Per tenere insieme le specificità dei diversi contesti, è necessario un atlante multi-scalare che metta in relazione una mappatura nazionale con alcune situazioni territoriali campione, per metterne in evidenza ricorrenze a supporto di processi di decisione pubblica in materia di programmazione scolastica, distribuzione dell’offerta formativa e attivazione di interventi di rigenerazione territoriale (*infra*, Cristina Renzoni).

Nell’attraversare il territorio nazionale con diverse campionature e osservatori, si è scelto di mettere in dialogo il contesto veneto (*infra*, Flavia Vaccher) e quello sardo (*infra*, Massimo Faiferri *et al.*), di particolare interesse per guardare al patrimonio ordinario in crisi e alle sperimentazioni in atto per ripensarne il ruolo. In entrambi i casi si evidenziano difficoltà di gestione ricorrenti e potenzialità di relazione più ampie e aperte al territorio, prendendo le necessità delle piccole scuole e gli interventi di manutenzione e/o ristrutturazione del patrimonio ordinario come occasioni di sperimentazione della didattica e delle potenzialità educative dello spazio rispetto al contesto sociale e ambientale in cui sono inserite. Infatti, anche guardando anche alle esperienze del passato, da urgenze dal carattere prevalentemente tecnico-sanitarie, sono nate innovazioni in campo didattico che hanno ripensato le scuole come spazi all’aperto, sia in contesti lontani dai centri

urbani, in località boschive, sia con dispositivi spaziali che permettessero di usare gli spazi di pertinenza o alcuni spazi urbani come aule a cielo aperto (*infra*, Mirella D'Ascenzo).

Attingere al passato per guardare al futuro può tracciare le linee di progettazione dei bandi, che contemplino l'intreccio di generazioni in un contesto educativo, che attraversi tutta la comunità, e la possibilità di ibridare di senso e di possibilità d'uso non solo le istituzioni scolastiche, ma gli spazi stessi, andando a intercettare esperienze già in atto ma non formalizzate, in modo che il territorio possa diventare un'aula a cielo aperto (Ward, 2018). Si prospetta la necessità di costruire politiche pubbliche che possano tenere insieme la dimensione multidisciplinare insita nella scuola e che riescano a mantenere a scala nazionale l'universalismo di un diritto, come quello all'educazione, ma con uno sguardo radicato alle specificità dei diversi territori.

Riferimenti

- AA.VV., 2021, Seminario *Per ogni scuola un campo. Un patrimonio ordinario di scuole e piccole scuole*. 09 Dicembre Università Iuav di Venezia [online]. Disponibile su: www.youtube.com/watch?v=plUqQ3neY7k (ultima consultazione giugno 2022);
- Dewey J., 1963, *Esperienza ed educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Laboratorio standard, a cura di, 2021, *Diritti in città: Gli standard urbanistici in Italia dal 1968 a oggi*, Roma, Donzelli;
- Lamacchia M.R., Luisi D., Mattioli C., Pastore R., Savoldi P., 2021, "Contratti di scuola: uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio", in Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F., a cura di, *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, Il Mulino, Bologna;
- Mottana P., Campagnoli G., 2020, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Terra Nuova, Firenze;
- Officina Welfare Space (Munarin S., Tosi M.C., Renzoni C., Pace M.), 2011, *Spazi del welfare. Esperienze luoghi pratiche*, Quodlibet, Macerata;
- Ward C., 2018, *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano.

Infrastrutture educative e territori. Evidenze e prospettive da una ricerca in corso

Se osserviamo la distribuzione delle scuole nel nostro Paese, riconosciamo una geografia capillare che ricalca le forme plurali della complessa armatura urbana italiana. Si tratta di un vastissimo capitale materiale (edifici scolastici, attrezzature sportive e culturali, spazi aperti di pertinenza) e immateriale (insegnanti e studenti, comunità educanti, alleanze con i soggetti del territorio) che è necessario osservare con uno sguardo attento ai contesti e alle specificità territoriali (Mattioli *et al.*, 2021). Un patrimonio di spazi e di relazioni che si è costruito nel tempo lungo e che oggi necessariamente deve confrontarsi con alcune questioni urgenti strettamente legate le une alle altre. La prima ha a che vedere con la stagione di produzione e distribuzione dell'edilizia scolastica nel corso del secondo Novecento (Renzoni, 2021) e il progressivo invecchiamento dei manufatti che fanno del nostro paese uno dei più problematici d'Europa dal punto di vista dello sforzo manutentiva che sarebbe doveroso mettere in azione (Della Torre *et al.*, 2019; Fondazione Agnelli, 2019): un patrimonio capace, diffuso e ordinario che può essere messo al centro di una strategia manutentiva nazionale (Lamacchia *et al.*, 2021). La seconda ha a che fare con un progressivo fenomeno di contrazione demografica che investe soprattutto alcuni contesti più fragili (Curci *et al.*, 2020) e che richiede di definire strumenti equi e sostenibili di programmazione della distribuzione e del dimensionamento dell'offerta scolastica nei territori, confrontandosi con dinamiche insediative, sociali ed economiche differenziate. La terza ha a che vedere con una rinnovata attenzione nei confronti delle scuole come baricentro di comunità per quartieri e territori, sia da un punto di vista educativo che come presidio pubblico e che quindi chiede azioni di alleanze multi-attoriali tra enti locali, istituzioni scolastiche, terzo settore e cittadini, che si declinano in maniera differente a seconda dei contesti territoriali entro cui tali reti prendono forma e si consolidano (Bartolini *et al.*, 2021). Con queste condizioni sullo sfondo, risulta fondamentale censire e riconoscere in modo sistematico lo stato dell'infrastruttura educativa del paese nel suo contesto, come parte integrante di una strategia non solo ricognitiva ma anche operativa per i territori. Si tratta di un'operazione tutt'altro che banale a fronte, in particolare, della frammentarietà

e della scarsa integrazione dei dati complessi a disposizione sulle scuole, come ad esempio quelli relativi al patrimonio edilizio, al dimensionamento scolastico (organico insegnanti e personale, numero alunni), ai bacini di utenza e all'accessibilità, ai percorsi formativi e agli stili educativi adottati. Il progetto interdisciplinare "STeP. Scuole Territori e Prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana", condotto tra il 2021 e i primi mesi del 2022 nell'ambito del programma nazionale FISR2020 (Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca)¹ ha operato in questa direzione. E lo ha fatto indagando la relazione tra scuole e territori con un focus sui contesti a bassa densità abitativa, ossia in quei contesti in cui il tema della scuola come baricentro di prossimità va costruito attentamente alla luce di alcune ipotesi di urbanità che ovviamente declinano in modi molto articolati le retoriche (fortemente urbano-centriche) della città dei 15 minuti. Alla base di questo lavoro di ricerca risiede la convinzione dell'importanza del riconoscimento della scuola come presidio diffuso di urbanità, da supportare e rafforzare attraverso alleanze multiattoriali tra differenti soggetti: una centralità multifunzionale per il territorio, potenziale motore di rigenerazione urbana e territoriale. Per questa ragione è stato elaborato un atlante multiscale dell'infrastruttura scolastica italiana attraverso una mappatura a scala nazionale, affiancata e arricchita da una lettura comparativa di situazioni territoriali, quale osservatorio ravvicinato di alcuni macroambiti territoriali (Piemonte sud-occidentale, Emilia settentrionale, Puglia meridionale). A partire da un'analisi del patrimonio edilizio, della distribuzione territoriale di edifici scolastici e reti istituzionali, strutture educative e loro connessioni territoriali (reali e potenziali), le mappe consentono un'analisi comparata, intrecciando la scala nazionale, regionale e locale, nella convinzione che un'operazione di questa natura possa fungere da supporto ai processi di decisione pubblica in materia di programmazione scolastica, distribuzione dell'offerta formativa e attivazione di interventi di rigenerazione territoriale. Da questa prospettiva, intrecciando indirizzi pedagogici e di governo del territorio, è possibile impostare strumenti utili ad amministrazioni pubbliche, dirigenti e istituzioni scolastiche, comunità educanti per la definizione di indirizzi operativi che individuano nella scuola un *learning hub*, quale parte integrante di un percorso di sviluppo (educativo) locale.

FIGURE DA PAGINA 192

*Infrastrutture educative e territori.
Evidenze e prospettive da una ricerca in corso*

¹ Il progetto STeP ha visto coinvolti DASTU – Politenico di Milano (Cristina Renzoni, coordinamento nazionale e responsabile d'unità, Ettore Donadoni, Cristiana Mattioli, Mosè Colombi Manzi, Paola Savoldi), DIST – Politecnico di Torino (Ianira Vassallo, responsabile d'Unità, Valerio Della Scala, Daniela Ciaffi, Sara Cavaliere – LABSUS), INDIRE (Stefania Chipa, responsabile d'unità, Jose Mangione, Alessia Rosa, Rudi Bartolini, Serena Greco, Lorenza Orlandini). La ricerca, finanziata per la prima fase, è in attesa del finanziamento per la seconda.

Riferimenti

Bartolini R., Mangione G.R.J., De Santis F., Tancredi A., 2021, “Piccole scuole e territorio: un’indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato”, in *Scienze del territorio*, vol. 9, pp. 155-167;

Curci F., Kercuku A., Lanzani A., 2020, “Dinamiche di contrazione insediativa”, in *Rivista di Cultura e Politica* [online]. Disponibile su: <https://www.rivistaimulino.it/a/dinamiche-di-contrazione-insediativa> (ultima consultazione agosto 2022);

Della Torre S., Bocciarelli M., Daglio L., Neri R., a cura di, 2019, *Buildings for Education. A multidisciplinary overview of the design of school buildings*, Springer Open;

Fondazione Agnelli, 2019, *Rapporto sull'edilizia scolastica*, Laterza, Roma-Bari;

Lamacchia M.R., Luisi D., Mattioli C., Pastore R., Renzoni C., Savoldi P., 2021, “Contratti di scuola, uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio”, in Coppola A., Dal Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F., a cura di, *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, pp. 239-249, Il Mulino, Bologna;

Mattioli C., Renzoni C., Savoldi P., a cura di, 2021, *Scuole e territori. Geografie, condizioni, esperienze*, in *Archivio di studi urbani e regionali*, Special Issue, vol. LII (supplemento), n. 132.

Renzoni C., 2021, “Attrezzare territori, costruire spazi di urbanità. Note per uno sguardo di lungo periodo sull'infrastruttura scolastica italiana”, in *Archivio di studi urbani e regionali*, Special Issue, vol. LII (supplemento), n. 132, pp. 18-35.

Il patrimonio edilizio delle piccole scuole del Veneto. Progettare la trasformazione

Non esiste una legge che le definisca, nè un database che permetta di identificarle, eppure, sono diffuse sull'intero territorio nazionale. Sono le "piccole scuole"¹, istituzioni che anche in Veneto costituiscono una realtà rilevante: 744 piccole scuole tra primarie e secondarie di I grado, pari a oltre il 34,60% del totale delle scuole del primo ciclo, oltre il 15% organizzate in una o più pluriclassi prevalentemente presenti nelle scuole primarie, di queste il 77,19% concentrato in piccoli Comuni.

A parte i casi di Murano o S. Erasmo, isole note per il ruolo e la vicinanza a Venezia, la presenza capillare delle piccole scuole racconta, per lo più, di un territorio periferico o marginale, spesso caratterizzato da difficoltà logistiche, basso grado di accessibilità ai servizi di base e dal progressivo spopolamento. Ne fanno parte le aree interne delle comunità montane (Unione Montana del Comelico, Unione Montana dell'Agordino, Unione della Spettabile Reggenza dei Sette Comuni) e della porzione orientale più estrema della pianura padana (Contratto di Foce Delta del Po), ma anche paesi cosiddetti di cintura, comuni sparsi² e zone marginali fra città e campagna, molto diffuse in Veneto (basso vicentino, bassa padovana e rodigino).

Definiti in modo approfondito, attraverso l'individuazione di cluster omogenei per caratteristiche geografiche, demografiche e socioeconomiche, il numero, la distribuzione nelle province e i contesti dei piccoli comuni nei quali le piccole scuole con pluriclassi operano, la loro mappatura ha evidenziato come esse si collochino in luoghi spesso ricchi di storia, specificità culturali e produttive, oggi però in difficoltà di fronte a trasformazioni economico sociali sempre più accelerate. In essi, tuttavia, come si evince dalla lettura dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa delle scuole prese in esame, la scuola è comunque percepita come risorsa, "presidio civile, sociale e culturale e luogo di elezione per la creazione di capitale umano" (SNAI, 2013: 37).

Questo, in sintesi, l'eterogeneo scenario emerso dalla mappatura condotta sul territorio veneto attraverso l'analisi e la rielaborazione dei dati acquisiti dal Portale Unico dei Dati della Scuola e dagli Uffici scolastici di Ambito Territoriale (UAT), che ha portato all'identificazione di 114 piccole scuole, delle quali 88 con pluriclassi, ospitate in 83 edifici e distribuite in 74 piccoli comuni.

Essa ha costituito il punto di partenza della ricerca “Le piccole scuole dei piccoli comuni italiani: il caso Veneto” (responsabili scientifici Fernanda De Maio, Massimo Rossetti) nell’ambito del progetto PRIN 2017 *PRO.S.A., prototipi di scuole da abitare. Nuovi modelli architettonici per la costruzione, il rinnovo e il recupero resiliente del patrimonio edilizio scolastico e per costruire il futuro, in Italia.*

Mappare, oltre a restituire per la prima volta un quadro completo di tale fenomeno, ha consentito di precisare anche la consistenza di tali edifici, molti dei quali realizzati da più di 50 anni e non più soddisfacenti sotto i molteplici aspetti della sicurezza, della sostenibilità e dell’organizzazione degli spazi, come evidenziato, in ambito nazionale, anche nei recenti *Rapporto sull’edilizia scolastica* della Fondazione Agnelli e *Rapporto Ecosistema Scuola 2021* di Legambiente. In tale contesto, gli interventi di manutenzione e/o ristrutturazione degli edifici delle piccole scuole, sempre più a rischio chiusura a causa di accorpamenti dettati da scelte organizzative ed economiche, possono rappresentare un’opportunità per un loro radicale rinnovamento, a partire da un ripensamento degli spazi da adeguare ai nuovi metodi didattici e in risposta ai bisogni della comunità scolastica e locale.

La lettura qualitativa e quantitativa degli spazi interni e delle aree di pertinenza di 29 piccole scuole tra primarie e secondarie di I grado con pluriclassi³, assunte a casi studio e raccolte in un atlante tematico, interpretati in termini di potenzialità di trasformazione e criticità, ha condotto alla costruzione di linee guida estendibili alla definizione di un progetto di riqualificazione architettonico-funzionale e urbana degli edifici scolastici esistenti. L’analisi è stata condotta intrecciando le indicazioni contenute nella vigente normativa di riferimento D.M. 18.12.1975 recante “Norme tecniche aggiornate relative all’edilizia scolastica”, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia e urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica con le “Nuove linee guida per l’edilizia scolastica” del MIUR del 2013, con i dati desunti dalle schede di rilevazione ARES 2.0⁴ e aggiornati attraverso i sopralluoghi, secondo un approccio metodologico misto *top-down/bottom-up*.

Criticità e potenzialità, rilevate e messe a confronto in una tavola sinottica, sono state organizzate in macro-categorie d’intervento (sicurezza, flessibilità, accessibilità, connessioni fisiche e visive, etc.) e per ciascuna di esse sono state precisate una o più possibili azioni correlate, in una prospettiva di riqualificazione coordinata e sistemica: sicurezza, qualità dell’ambiente fisico e benessere, prestazioni energetiche.

Molte di queste azioni/strategie progettuali sono alla scala dell'edificio e suggeriscono interventi su spazi interni ed esterni – atri, spazi interstiziali e corridoi quando presentano dimensioni generose, aule nelle possibili relazioni fisiche e visuali con l'esterno, aree verdi e cortili ripensati per l'*outdoor education* e a uso della comunità, recinzioni che diventano dispositivi urbani – ma spesso esse si rivelano capaci di innescare processi di rigenerazione che investono un contesto più ampio, sia sociale che ambientale.

Il lavoro di analisi dei casi studio, arricchito dal confronto con le amministrazioni e i dirigenti scolastici, ha infatti messo in luce che le piccole scuole, nonostante le dimensioni modeste, per il loro ruolo di cerniera tra territorio e comunità, potrebbero essere in grado di accogliere anche funzioni diverse da quelle scolastiche, legate a esigenze e caratteristiche del territorio (centri di educazione ambientale, presidi sanitari, laboratori artigianali, spazi di coworking anche aziendali, piccoli musei, ecc.). La loro trasformazione in veri e propri centri di sperimentazione, in architetture della comunità, capaci di costruire relazioni e interessare connessioni, diventa così garanzia della sopravvivenza loro e della comunità oltre che della vita dei paesaggi in cui esse sono collocate.

FIGURE DA PAGINA 194

Note

¹ Per la loro definizione sono stati assunti i criteri di tipo quantitativo individuati da INDIRE, secondo i quali la popolazione delle piccole scuole è composta da un numero di alunni ≤ 125 per le scuole primarie e ≤ 75 per le secondarie di I grado.

² Un comune sparso è un comune nel quale non esiste alcun nucleo abitato principale che possa essere definito capoluogo e avente lo stesso nome del comune, bensì più frazioni di pari importanza.

³ Ubicate in 22 piccoli comuni e delle quali 6 nella provincia di Belluno, 4 nella provincia di Padova, 3 nella provincia di Rovigo, 2 nella provincia di Treviso, 2 nella provincia di Venezia, 6 nella provincia di Verona, 6 nella provincia di Vicenza.

⁴ Il nuovo sistema informativo ARES (Anagrafe Regionale dell'Edilizia Scolastica) 2.0 ha introdotto due schede di rilevazione: Scheda Edificio Scolastico e Scheda PES – Punto di erogazione del Servizio Scolastico.

Riferimenti:

Fondazione Agnelli, 2020, *Rapporto sull'edilizia scolastica*, Editori Laterza, Bari-Roma;

INDIRE, 2021, *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori* [online]. Disponibile su: piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole_mappatura-e-cluster-dei-contesti_Report.pdf (ultima consultazione febbraio 2022).

Legambiente, 2021, *Rapporto Ecosistema Scuola 2021* [online]. Disponibile su: www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf (ultima consultazione marzo 2022);

SNAI, 2013, *Strategia per Nazionale per le Aree Interne: definizioni, obiettivi, strumenti e governance* [online]. Disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/890263/strategia_nazionale_aree_interne.pdf/d10fc111-65c0-4acd-b253-63efae626b19 (ultima consultazione ottobre 2021).

Arcipelago scuola

È IL MARE PER ECCELLENZA, L'ARCHI-PÉLAGOS. LA VERITÀ DEL MARE, IN UN CERTO SENSO, SI MANIFESTERÀ, ALLORA, LÀ DOVE ESSO È IL LUOGO DELLA RELAZIONE, DEL DIALOGO, DEL CONFRONTO FRA LE MOLTEPLICI ISOLE CHE LO ABITANO: TUTTE DAL MARE DISTINTE E TUTTE DAL MARE INTRECCIATE [...]. L'INTELLIGENZA DELL'ARCIPELAGO "DIVIDE E SEPARA". (Massimo Cacciari in *L'arcipelago*, 1997: 16)

Alla fine degli anni Cinquanta apparve in Sardegna, nella Gallura, una iniziativa unica e innovativa di scolarizzazione su quattro ruote: il *Paidobus*. Questo progetto, ideato da Salvatore Cappai provveditore agli studi di Sassari, garantiva il diritto all'istruzione nel difficile territorio delle aree interne, segnato dalla dispersione infrastrutturale e dei servizi. Un dispositivo mobile per eccellenza ha attraversato il territorio della Gallura con l'intento di contrastare l'analfabetismo. "Se gli alunni non potevano raggiungere la scuola era la scuola a doverli raggiungere" (Brigaglia, 2005). Tre autobus tipo Beta della Lancia con la scritta "Scuola Mobile" sulla fiancata, erano attrezzati con 20 posti a sedere, 11 scrittoi, un autista e un maestro, dotati di lavagna girevole, proiettore, giradischi, radio, cucina a gas, tavolineti portatili per le lezioni all'aperto. I tre *Paidobus* nel 1956 operarono nelle zone di Tempio e Santa Teresa Gallura, Arzachena e Battistoni, trovando l'accoglienza di alunni, genitori e abitanti locali. Il *Paidobus* era una singolare sperimentazione didattica, in cui le lezioni scolastiche si svolgevano sul bus che girava da uno stazzo all'altro dell'alta Gallura ottenendo risultati eccezionali dal punto di vista sociale, pedagogico e assistenziale soprattutto in anni in cui la crisi economica manifestava la sua incombente presenza. Con questa esperienza pilota inizia per la Sardegna una lunga battaglia contro l'analfabetismo e la dispersione scolastica¹.

Proprio in questi luoghi delle aree interne sarde, il rapporto tra scuola e territorio è operante in un circolo vizioso tra abbandono e resilienza. Il tempo contemporaneo ci racconta di paesaggi di diversa consistenza, eterogenei e variegati che sono la figurazione di differenti comunità, sono il luogo ineliminabile dell'identità culturale impressa nel tempo, sono una vasta estensione territoriale, fatta di lontananza dai servizi diremmo essenziali; tuttavia la Sardegna nel territorio delle aree interne costituisce per le sue caratteristiche e potenzialità naturali e culturali, un ruolo cruciale per costruire nuovi futuri possibili per l'apprendimento e la convivenza civica.

Nella attuale prospettiva di desertificazione del territorio delle aree a bassa densità, molto spesso limitato dalla permanenza di regole impermeabili e infrastrutture obsolete, è auspicabile un possibile cambiamento, non programmato, se si allarga l'esplorazione a nuove forme d'apprendimento, in cui la scuola che si immerge e si collega più profondamente con i suoi luoghi di prossimità come una scuola aperta anche al tempo, che si prende il tempo e dilata i tempi dell'educazione, si diffonde nello spazio urbano dei piccoli centri².

Nonostante nei territori a bassa densità la presenza della scuola costituisca un presidio urbano, l'isolamento fra i piccoli centri abitati evidenzia ancora di più la distanza tra scuola e territorio, specialmente per quanto riguarda i primi cicli di istruzione che, pur garantendo il servizio, si trovano ad affrontare numeri e parametri al limite della norma. Purtroppo, la gestione di numeri ridotti costituisce malgrado le difficoltà, un evidente vantaggio trasformativo per gli ambienti educativi sperimentali. Infatti, osservando alcune piccole scuole³ di questi contesti, grazie ai forti legami fra le famiglie e il territorio, fra il Comune e la Scuola e la rispettiva crescita in termini politici e culturali e la prossimità delle relazioni, è auspicabile per gli ambienti di apprendimento il ruolo di presidio socioculturale. Questa possibilità comporta una diversa prospettiva urbana, una diversa relazione fra lo spazio esclusivamente scolastico e il significato di fare scuola. Affinché la scuola diventi il punto di incontro intergenerazionale in cui il rapporto tra la comunità e le istituzioni sia consolidato, è necessario avviare percorsi di coinvolgimento attivo con tutti i soggetti che partecipano al "progetto scuola": insegnanti, genitori, nonni, educatori, artisti, artigiani, imprenditori, volontari chiamati a co-progettare e cogestire le iniziative da intraprendere.

Puntando sulla dislocazione delle attività didattiche in spazi diversi dei piccoli centri urbani o dei quartieri come spazi complementari per promuovere la conoscenza del territorio, delle sue risorse artistiche, ambientali, antropologiche, è possibile un ritorno a una scuola di contesto, a una scuola che fa rete e diventa collettore di intenzioni ad alto valore etico, proprio là dove ristagna la disaffezione. Con l'esercizio dello sguardo e con le esperienze di immersione sul campo rinasce infatti il senso di appartenenza, di identità e di tutela. In particolare, il concetto di abitare, inteso in senso heideggeriano (1976) come prendersi cura dei luoghi, come pratica di continua contrattazione e appropriazione dello spazio urbano, un'attività costruttiva e di adattamento in continua evoluzione. Si parla di "scuola aperta" come risorsa pedagogica

consapevole, che si propone di sviluppare nel tempo il senso di responsabilità e di assunzione del rischio per la conquista da parte dei bambini, dei ragazzi e dei cittadini della propria libertà.

Questo andamento non è né univoco né riflessivo e i rapporti tra spazio, soggetto, comunità, le pratiche urbane e gli spazi dell'abitare, possono essere scritti, letti e riscritti in un processo in cui lo spazio è sì il prodotto dell'agire, ma anche e soprattutto la condizione per quell'agire.

Questo approccio consente di ampliare e di reinventare nei piccoli centri, *l'idea di scuola all'aperto* o, viceversa, di osservare *la città come aula* e di dar luogo ad arcipelaghi didattici non convenzionali e non noti.

L'arcipelago in questo caso “è un sistema di isole connesse, le enclave sono semplici isole. [...] È la connessione a rendere necessario e possibile l'arcipelago, mentre è la disconnessione a produrre l'enclave” (Petti, 2007: 22). La qualità positiva di una trasformazione si costruisce se l'arcipelago è il luogo dei flussi e degli scambi tra luoghi che effettivamente si configurano, chiusi, sparsi, spazialmente dispersi, dai margini forti e formati da spazi d'anomalie. Infatti, tramite questa immagine è possibile riferirci all'apprendimento in ambito urbano come un processo attivo di trasformazione potenziale che favorisce lo spazio di relazione, costruisce spazi connettivi, comprende una serie di energie di inclusione/esclusione, trascina gruppi di persone, circostanze e conoscenze, e fornisce particolari esiti. Orientare il progetto dello spazio alle pratiche di apprendimento implica quindi andare oltre una comprensione individuale e unilaterale dei fenomeni del cambiamento, a favore di un arcipelago prodotto collettivamente, in cui è possibile individuare quelle condizioni potenziali di relazione tra percezione e azione, *affordances* (Gibson, 1977) orientate alla conoscenza. In un piccolo centro, le diverse case (luoghi al chiuso o all'aperto codificati) che lo compongono sono abitate da persone che si conoscono, collaborano tra loro e si sostengono. Case aperte, perché ci si riconosce e stima reciprocamente. Le piazze, i giardini e cortili interni ed esterni, le terrazze, ambienti destinati a tutti per coltivare sé stessi e la comunità. Ogni piccolo centro non si distingue per le singole case che lo compongono, ma per il modo in cui queste si raccordano con loro. Gli interstizi, le piazze e le vie sono gli elementi che qualificano lo spazio abitato e che manifestano la vivacità dei suoi abitanti. Gli spazi comunitari sono tutti quelli che vengono percepiti come luoghi in cui i diversi soggetti della scuola si incontrano per attività non solamente didattiche. Con più o meno importanti interventi progettuali, è possibile alimentare diversificati spazi urbani dell'apprendimento nei piccoli centri abitati. L'idea che lo spazio sia un “luogo praticato” si

allinea al contempo all'idea che in questo piccolo centro la scuola e la strada siano due parti da fondere e dove poter diffondere, lo spazio della scuola, declinandolo da una molteplicità di luoghi diversi, con l'unico comune carattere di riconoscersi come *scuola-villaggio* (*scuola-strada*).

FIGURE DA PAGINA 196

Note

¹ Dalle interviste realizzate da Manlio Brigaglia, docente di Storia presso l'Università degli Studi di Sassari, al Provveditore agli Studi di Sassari, al maestro del Paidobus e ai bambini che lo frequentano (<http://www.sardegna.digitalibrary.it/index.php?xsl=626&id=26201>).

² A partire da questi presupposti teorici, gli esiti del laboratorio di progettazione architettonica, Progetto Urbano, Laboratorio di Progettazione Architettonica, I anno, a.a. 2020/2021, corso di Laurea Magistrale in Architettura del Dipartimento di Architettura, Design e Urbanistica dell'Università degli Studi di Sassari (docenti: M. Faiferri, L. Cabras; seminari di approfondimento: S. Bartocci, L. Pujia, F. Pusceddu), sviluppano una riflessione sugli spazi dell'apprendimento in rapporto alle aree interne della Regione Sardegna, fortemente influenzate dal fenomeno dello spopolamento. Questa dinamica assume delle proiezioni e degli scenari futuri allarmanti: nei prossimi 60 anni 31 dei 377 paesi della Sardegna forse non esisteranno più e oltre 250 comuni sono attualmente interessati da dinamiche di spopolamento. (Centro Regionale di Programmazione Regione Sardegna 2013).

³ In una ricognizione effettuata nel territorio con le amministrazioni, la ricerca condotta e qui tratteggiata, ha individuato come uno dei casi studio di riferimento nelle aree interne della Sardegna il territorio sul quale insistono i comuni di Lula, Onani, Bitti e Orune, ai piedi della catena calcarea del Montalbo, nello specifico un unico Istituto Comprensivo Statale che comprende differenti scuole presenti nei quattro comuni di Bitti, Orune, Lula e Onani per un numero totale di 497 alunni (a.a. 2018/2019). Nello specifico Onani (430 abitanti) con una scuola dell'infanzia. Bitti (3.100 abitanti) con tre plessi scolastici: una scuola primaria, una scuola secondaria di I grado e una scuola dell'infanzia. Orune (2.500 abitanti) con tre plessi scolastici: una scuola dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola secondaria di I grado. Lula (1.400 abitanti) con tre plessi scolastici: una scuola primaria, una scuola secondaria di I grado e una scuola dell'infanzia.

Riferimenti:

- Attia S., Weyland B., 2013, “Costruire pedagogie”, in *Turris Babel, Architecture Foundation Alto Adige*, vol. 93, pp. 10-13;
- Bateson G., 1977, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano;
- Bonesio L., 2007, *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*, Diabasis, Reggio Emilia;
- Brigaglia M., 2005, *Panoramiche: la scuola sulla spiaggia* [online], Rai Sardegna, Roma, ID: 26201. Disponibile su: www.sardegna.digitalibrary.it/index.php?xsl=2436&id=26201 (ultima consultazione luglio 2022);
- Cacciari M., 1997, *L'arcipelago*, Adelphi, Milano;
- De Certeau M., 2001, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma;
- De Rossi A., a cura di, 2018, *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma;
- Gibson J., 1977, “The theory of affordances”, in Shaw R., Bransford, J., a cura di, *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*, pp.67-82, Erlbaum, Hillsdale;
- Ingold T., 2001, *Ecologia della cultura*, Meltemi, Milano;
- MIUR, 2013, *Strategia nazionale per le aree interne: definizioni, obiettivi, strumenti e governance. Documento tecnico allegato alla bozza di Accordo di Partenariato trasmessa alla CE il 9 dicembre 2013* [online]. Disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/890263/strategia_nazionale_aree_interne.pdf/d10fc111-65c0-4acd-b253-63efae626b19 (ultima consultazione giugno 2021);
- Petti A., 2007, *Arcipelaghi e enclave. Architettura dell'ordinamento spaziale contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano;
- Tagliagambe S., 2016, *Idea di scuola. I presupposti e i cardini di una buona educazione*, Antonio Tombolini editore, Ancona.

Dentro o fuori?

Gli spazi scolastici e l'innovazione delle scuole all'aperto

Negli ultimi decenni la storiografia scolastica nazionale e internazionale, nel quadro di una rivoluzione interna tesa al superamento della storia della scuola come storia legale (delle leggi) e ideale (delle idee pedagogiche), ha posto l'attenzione sulla scuola "reale", focalizzando pertanto lo sguardo sempre più verso la "scuola dal basso" (con l'approccio di tipo territoriale) e "dall'interno" per cogliere la cultura scolastica realmente prodotta nelle classi. Per tale motivo sono aumentati gli studi sulla cultura materiale della scuola, di cui il *setting* interno e gli edifici sono elementi cruciali, la cui storia risale in Italia agli anni Sessanta, quando il *boom* economico e la nascita della scuola media unica crearono le condizioni per un rinnovato interesse per l'architettura e edilizia moderna, intrecciate alla riflessione pedagogica e all'azione delle amministrazioni locali.

Già nel 1860 il Regolamento n. 4336 del 15 settembre indicava le caratteristiche delle scuole, che dovevano essere dotate di "una grande sala, o una tettoia per la ricreazione degli alunni, un cortile, attrezzi per la ginnastica, arredo essenziale e dovevano essere salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e decenti per ogni riguardo, e adatte per ampiezza al numero di allievi obbligati dalla legge a frequentarle" (AA.VV., 1870: 687-688).

La partecipazione di studiosi, funzionari del Ministero e amministratori locali alle esposizioni internazionali stimolò il confronto con le soluzioni edilizie all'avanguardia, nel quadro della coeva diffusione del positivismo pedagogico e didattico, nonché della questione igienica, ma le inchieste sulle condizioni della pubblica istruzione mostravano lo scarto tra scuola 'legale' disegnata dal Legislatore e la scuola "reale", motivo costante nella storia scolastica italiana. Le *Istruzioni tecnico-igieniche per la costruzione di nuovi edifici scolastici* (1888) confermarono l'impianto scenico di aule-celle, come piccole monadi affacciate sui corridoi, al cui interno era presente la cattedra centrale sopraelevata su una predella, file di banchi biposto disposti frontalmente alla cattedra dell'insegnante, la lavagna nera e la luce proveniente dalle alte finestre, che siglavano una didattica sostanzialmente *indoor*, al chiuso, con l'utilizzo dello spazio esterno per la sola, breve, ricreazione.

Negli stessi anni, "l'utopia igienista" diffusa in Europa promosse istituzioni scolastiche capaci di accogliere alunni gracili, malaticci e predisposti alla tubercolosi. Nacquero così le scuole all'aperto in tutto

il mondo, collocate fuori dalle città, in località boschive da cui attingere aria salubre e luce, luogo ideale in cui svolgere pratiche educative di tipo medico-igienico e didattico. Fu proprio lo spostamento delle attività all'esterno, *outdoor*, a dirigere gli insegnanti alla riscoperta dei classici della storia dell'educazione (Rousseau e Froebel *in primis*) con modalità più attive ed esperienziali per tutte le materie scolastiche, sulla scia peraltro del movimento internazionale delle scuole nuove, all'interno del quale confluirono le scuole all'aperto.

Medici, igienisti, amministratori locali, insegnanti e architetti furono coinvolti nella progettualità fin dalla prima scuola all'aperto nei dintorni di Berlino, a Charlottenburg, con l'architetto Walter Spickendorff. Le prime soluzioni furono i padiglioni Döcker, in legno e smontabili, prodotti in area tedesca e spesso riadattati in maniera artigianale a livello locale; in altri casi padiglioni più aperti con tende, in seguito in legno e mattoni con porte e finestre apribili per far entrare luce e aria, come a Birmingham. In altri casi, le scuole all'aperto furono avviate sui battelli di New York o sui terrazzi degli edifici più alti (Stoccolma, Boston e Chicago) dove, protetti all'occorrenza da una tettoia di vetro removibile, si potevano svolgere le attività, compresa la coltivazione di piante e fiori. Nel 1910 l'architetto R. G. Kirkby illustrava le innovazioni attuate a Bradford in Gran Bretagna: *“Construction. The buildings which have been specially erected for the use of open air schools have, hitherto, been more or less of a temporary character consisting chiefly of wood framing, covered with boarding or sheet iron. This temporary character is no doubt owing to the fact that the open air school movement up to the present has been “on trial” and authorities have not cared to erect permanent buildings whilst it was in its experimental stage. Now that the principles of open air schools have been firmly established, more permanent type of construction is necessary, as it has been found that is not really economical to erect temporary class of buildings for this purpose. For the nature of the work of an open air school, it is not essential, however, to adopt an expensive type of construction and some form of construction is desirable which is lasting, and yet not costly to build. At Thackley, Bradford, the walls are only 3” thick, and yet are waterproof, fire resisting, and permanent. The outside is rough coated, and roof covered with red tiles”* (Kirkby, 1911: 580), introducendo altresì una veranda che potesse mettere in comunicazione i blocchi o padiglioni isolati al fine di proteggere gli alunni nel passaggio. Si trattava delle prime esperienze di scuole all'aperto dopo le quali si svilupparono soluzioni ancor più innovative in tutta Europa, sulla scia di quanto allora auspicava Margareth Mc Millian *“I venture to predict that soon nearly all the schools will be open-air institutions”* (D'Ascenzo, 2018: 61), che appare, ancor oggi, non pienamente realizzato.

Dentro o fuori?

Gli spazi scolastici e l'innovazione delle scuole all'aperto

Riferimenti

- AA.VV., 1870, *Nuovo Codice della Istruzione Pubblica*, Tipografia Fratelli Lobetti-Bodoni, Saluzzo;
- Châtelet M., 2011, *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, Metis Presses, Geneve;
- Châtelet M., Lerch D., Luc J. N., a cura di, 2003, *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle/Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, Editions Recherches, Paris;
- Checchi P., Marcetti C., Meringolo P., 2010, *La scuola e la città*, Polistampa, Firenze;
- D'Ascenzo M., 2018, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa;
- Kirkby R. G., 1911, "The design and construction of open air schools", in *III Congrès international d'hygiène scolaire, III Compte rendu Communications*, A. Maloine editeur, Paris;
- Marcarini M., 2016, *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Studium, Roma;
- Sole M., 1995, *Manuale di edilizia scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma;
- Viola V., 2020, "Un problema di spazio. Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento", in de Freitas Ermel T., Viola V., a cura di, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, pp. 471-493, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.

Figure:

[La materia urbana come materia scolastica] [A e B]

L'Associazione Genitori Di Donato dell'I.C. Daniele Manin nel quartiere Esquilino di Roma durante il dibattito "Strade a misura di bambine e bambini", Roma via Bixio, 3 aprile 2022. F. Cannella, 2022.



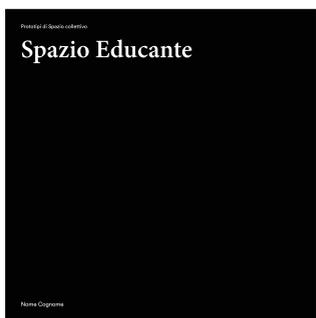


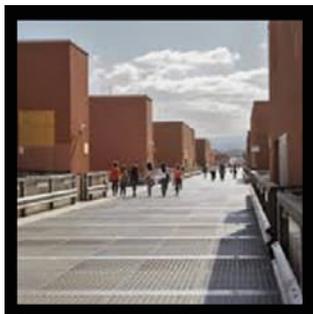


[Una esperienza da Palermo] [A] *Rudere ex asilo nido comunale, Via XXVII Maggio Palermo (demolito in data 19 dicembre 2019)*. A. Di Bartolo.
[B] *Dialoghi di comunità, 22 ottobre 2019*. G. Bini, 2019.



[Progetto di mobilitazione] [A] *Prototipi di spazio collettivo*. F. Ippolito, I. M. Esposito, 2020.





[Un cambiamento strutturale] [A] *Isola della
Calma, Progetto Verde*. F. Rocco, 2022. [B] *La mia scuola
è differente! Padova, Campus estivi*. F. Rocco, 2021.







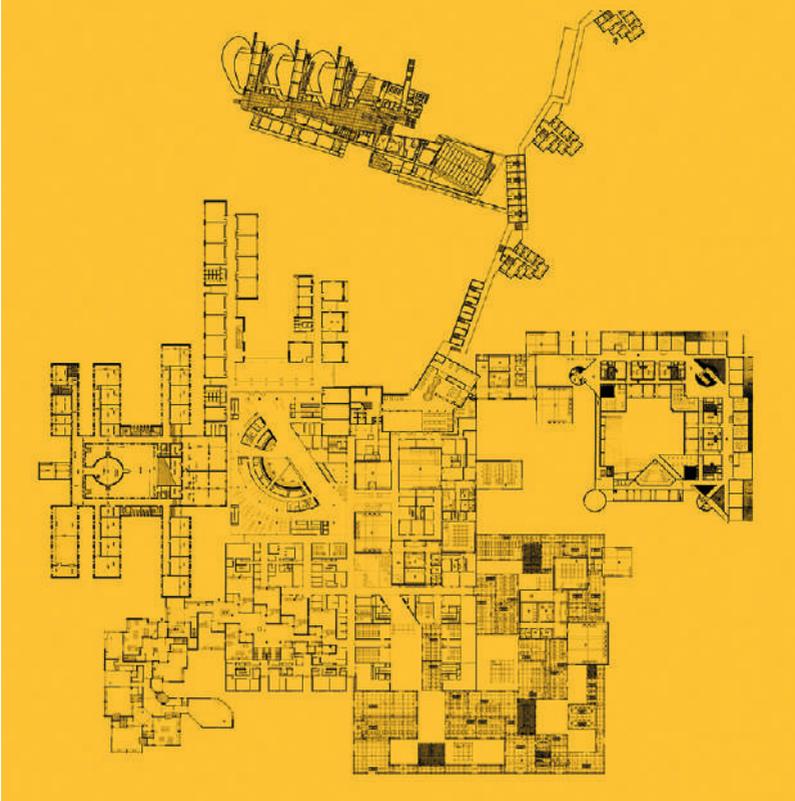


[Scuola, Città, Cittadini]

[A] *Hall Scuola Centro Civico*. F. Castiglioni, 2020. [B] *Installazione Sedie Rosse a Biennale Democrazia*. G. Filosa, 2013. [C] *Cortile aperto scuola De Amicis*. AxTO Nord, 2018.

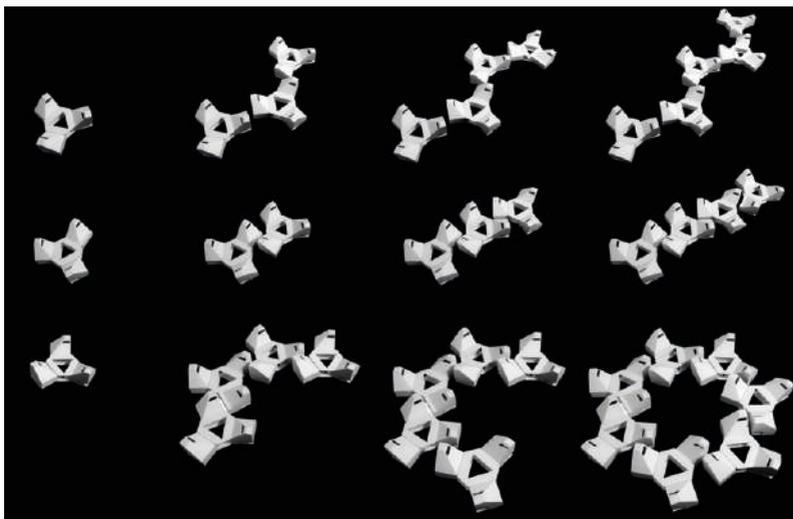
[Avvicinamento, allontanamento, attraversamento] [A] *L'apertura della classe, collage digitale, 2021.*
A. De Savi, A. Iorio. [B] *Collage school, collage digitale, 2022.* A. De Savi.



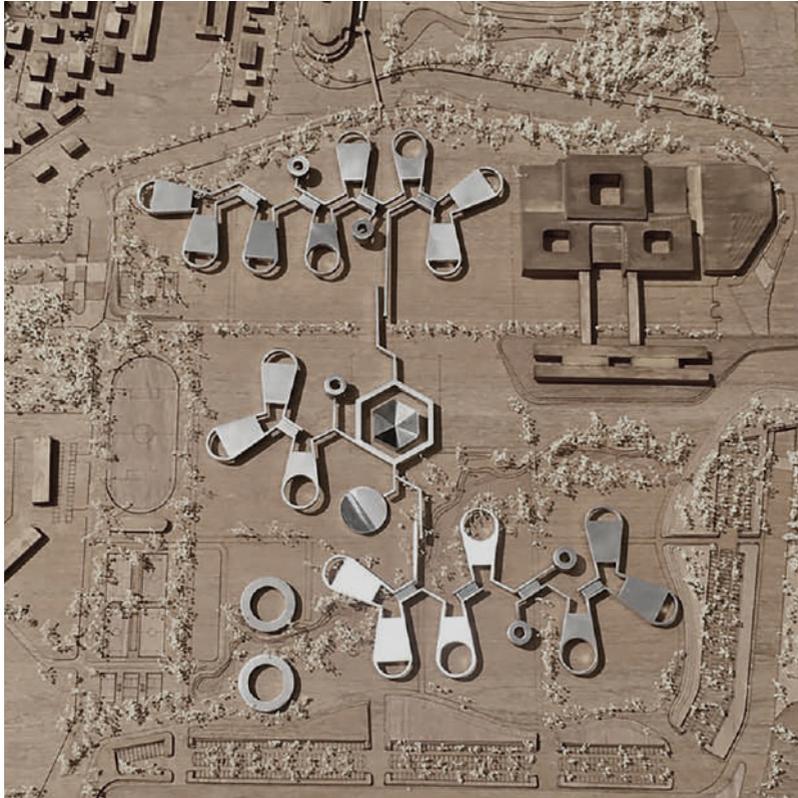


[La funzione vs il gioco] [A] *Scuola Timayui, Sistema di crescita flessibile attraverso moduli per asili nido in Santa Marta, Colombia.* El Equipo Mazzanti, 2011.

[B] *Time for play: Edicola del futuro (Kiosko de periódicos del futuro), Proposta chiosco per testate giornalistiche con integrazione di molteplici attività e rapporto con la comunità.* El Equipo Mazzanti, 2018.







[La funzione vs il gioco] [c] *Campus Biomedico di Roma, proposta di campus a moduli, che consente lo sviluppo del progetto per fasi, l'ampliamento del campus e la flessibilità nella sua disposizione.* El Equipo Mazzanti, 2019.

[Where Learning Happens] [A] *Immagine di copertina della pubblicazione di
Avanzi (op. citata).*

New European Bauhaus



WHERE LEARNING HAPPENS

L'educazione come politica urbana



[Imparare dagli spazi di apprendimento]

[A] Studenti e docente della Labyrinth school in un'attività fuori dalla scuola. [B] Una parte della facciata principale della scuola Fermi di Torino. [C] Uno degli ambienti interni dell'Istituto Artigianelli di Trento.





Di ogni ordine e grado

100 anni di scuole in Italia

Una ricerca in corso



1859

1859-1860

1859	1860	1861	1862	1863	1864	1865	1866	1867	1868	1869	1870	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

1904-1911

1904-1911

1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911
------	------	------	------	------	------	------	------



1923

1923

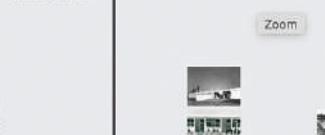
1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------



1939

1939

1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------



Zoom

1900-1920

1920-1930 1930-1940

1940-1950



100 anni di scuole in Italia. Una ricerca in corso. 100 anni di scuole in Italia. Una ricerca in corso. 100 anni di scuole in Italia. Una ricerca in corso.

[Scuola Made in Italy] [A] *le 15 scuole costruite tra il 1955 e il 1961 all'interno dell'Ufficio Tecnico del Comune di Milano.* A. Arrighetti. [B] *100 anni di Scuole in Italia tra pedagogia, normativa e architettura.* Ricerca in corso a cura di Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi con Annalucia D'Erchia nell'ambito di PRIN PROSA.

100 anni di scuole in Italia

Di ogni ordine e grado.

100 anni di scuole in Italia

1962-1967 1969

1970 1980 1990

2000 2003-2008

1950-1960 1960-1970 1970-1980 1980-1990 1990-2000

7 8 9 10

A **1955** **1956** **1957** **1958** **1959** **1960** **1961**

B **1962** **1963** **1964** **1965** **1966** **1967** **1968** **1969** **1970** **1971** **1972** **1973** **1974** **1975** **1976** **1977** **1978** **1979** **1980** **1981** **1982** **1983** **1984** **1985** **1986** **1987** **1988** **1989** **1990** **1991** **1992** **1993** **1994** **1995** **1996** **1997** **1998** **1999** **2000** **2001** **2002** **2003** **2004** **2005** **2006** **2007** **2008**

C **1955** **1956** **1957** **1958** **1959** **1960** **1961**

D **1962** **1963** **1964** **1965** **1966** **1967** **1968** **1969** **1970** **1971** **1972** **1973** **1974** **1975** **1976** **1977** **1978** **1979** **1980** **1981** **1982** **1983** **1984** **1985** **1986** **1987** **1988** **1989** **1990** **1991** **1992** **1993** **1994** **1995** **1996** **1997** **1998** **1999** **2000** **2001** **2002** **2003** **2004** **2005** **2006** **2007** **2008**

E **1955** **1956** **1957** **1958** **1959** **1960** **1961**

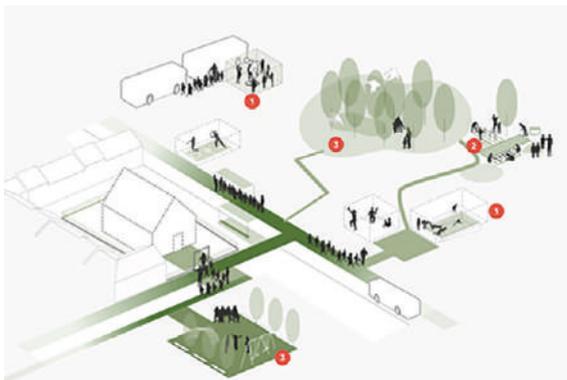
F **1962** **1963** **1964** **1965** **1966** **1967** **1968** **1969** **1970** **1971** **1972** **1973** **1974** **1975** **1976** **1977** **1978** **1979** **1980** **1981** **1982** **1983** **1984** **1985** **1986** **1987** **1988** **1989** **1990** **1991** **1992** **1993** **1994** **1995** **1996** **1997** **1998** **1999** **2000** **2001** **2002** **2003** **2004** **2005** **2006** **2007** **2008**

G **1955** **1956** **1957** **1958** **1959** **1960** **1961**

H **1962** **1963** **1964** **1965** **1966** **1967** **1968** **1969** **1970** **1971** **1972** **1973** **1974** **1975** **1976** **1977** **1978** **1979** **1980** **1981** **1982** **1983** **1984** **1985** **1986** **1987** **1988** **1989** **1990** **1991** **1992** **1993** **1994** **1995** **1996** **1997** **1998** **1999** **2000** **2001** **2002** **2003** **2004** **2005** **2006** **2007** **2008**

I **1955** **1956** **1957** **1958** **1959** **1960** **1961**

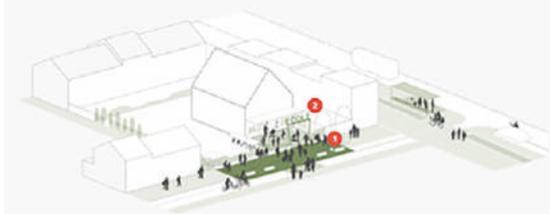
J **1962** **1963** **1964** **1965** **1966** **1967** **1968** **1969** **1970** **1971** **1972** **1973** **1974** **1975** **1976** **1977** **1978** **1979** **1980** **1981** **1982** **1983** **1984** **1985** **1986** **1987** **1988** **1989** **1990** **1991** **1992** **1993** **1994** **1995** **1996** **1997** **1998** **1999** **2000** **2001** **2002** **2003** **2004** **2005** **2006** **2007** **2008**



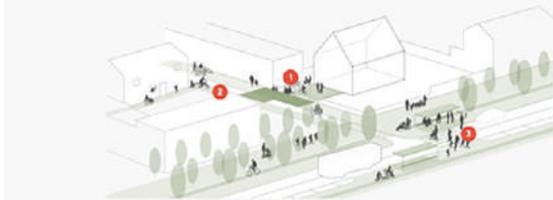
- ❶ DES ÉQUIPEMENTS TELS QUE PISCINE, MUSÉE, SALLE DE SPORTS, BIBLIOTHÈQUE, ETC.
- ❷ DES SYNERGIES AVEC DES ACTEURS LOCAUX POUR LA GESTION DES DÉCHETS, LE DÉVELOPPEMENT D'UN POTAGER, ETC.
- ❸ DES ESPACES VERTS, DES PLACES, ETC.



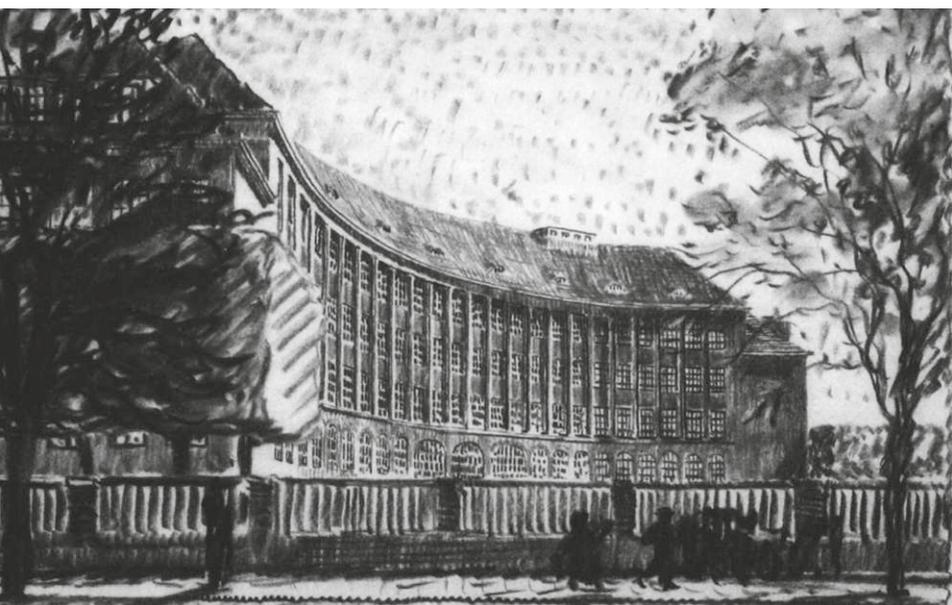
- ❶ LA POSSIBILITÉ DE FERMER CERTAINES PARTIES POUR FAVORISER LES CONDITIONS DE SÉCURITÉ
- ❷ UNE CONVENTION D'OCCUPATION ÉTABLISSANT LES RESPONSABILITÉS DE CHACUN, LES CONDITIONS D'ENTRETIEN, ETC.
- ❸ DES ACTIVITÉS PRÉSENTANT UN BÉNÉFICE PÉDAGOGIQUE POUR LES ÉLÈVES PLUTÔT QUE PUREMENT LUCRATIVES



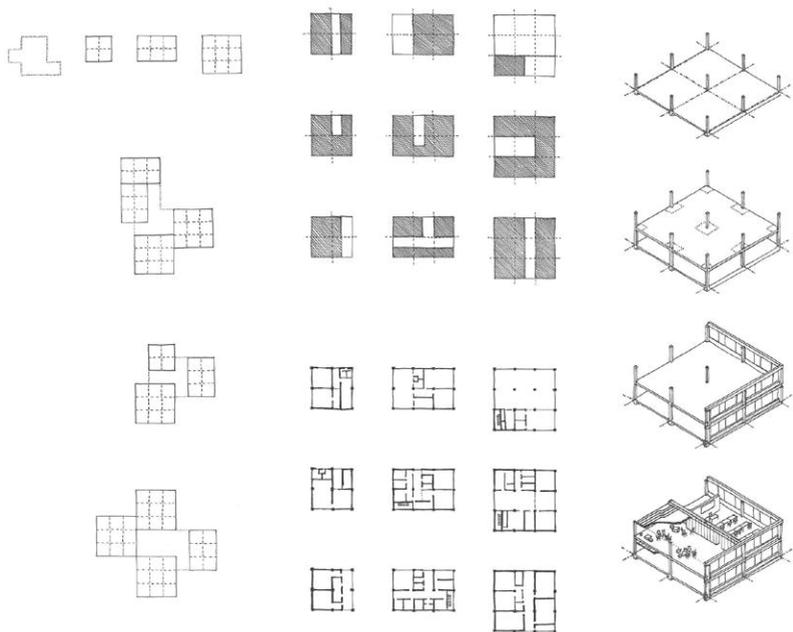
- ❶ DES BANCs, DES ESPACES D'AFFICHAGE, DES DISPOSITIFS DE PROTECTION CONTRE LA PLUIE POUR FAVORISER LA RENCONTRE
- ❷ DES COULEURS ET DES INTERVENTIONS ARTISTIQUES POUR AUGMENTER LA VISIBILITÉ ET L'IDENTIFICATION DE L'ÉCOLE



- ❶ DES AMÉNAGEMENTS ADÉQUATS POUR STATIONNER LES VÉLOS, TROTTOIETTES, POUSSETTES, ETC.
- ❷ DES CHIFFONNIERS LIBRES D'OBSTACLES POUR LES PIÉTONS, VÉLOS, TROTTOIETTES, ETC.
- ❸ DES TRAVERSÉES EN TOUTE SÉCURITÉ

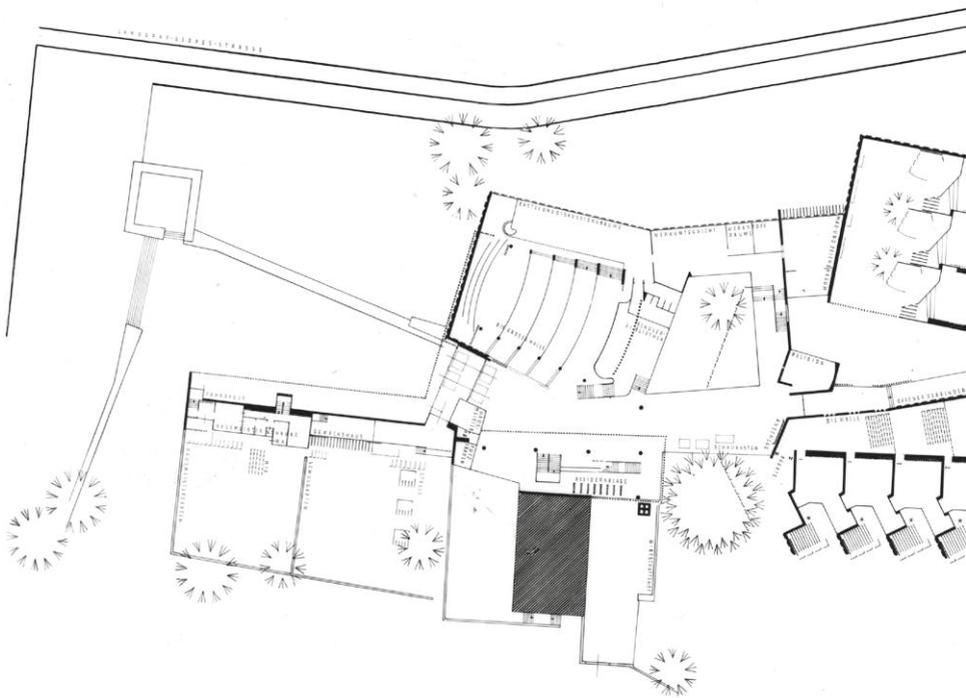


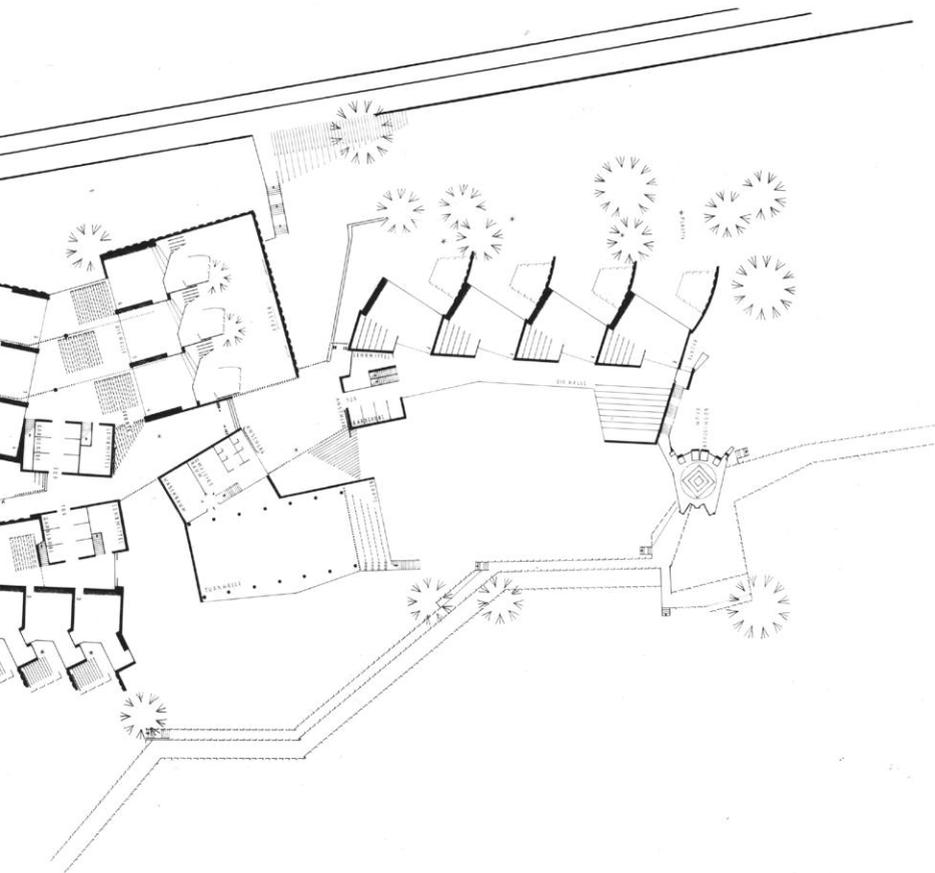
[Tre scuole tedesche] [A] *Schule Ahrensburger Strasse.*
F. Schumacher, 1919. [B] *Scuola prefabbricata modulare.*
BFM, 2018.



[Tre scuole tedesche]

[c] Volksschule Darmstadt. H. Scharoun, 1951.



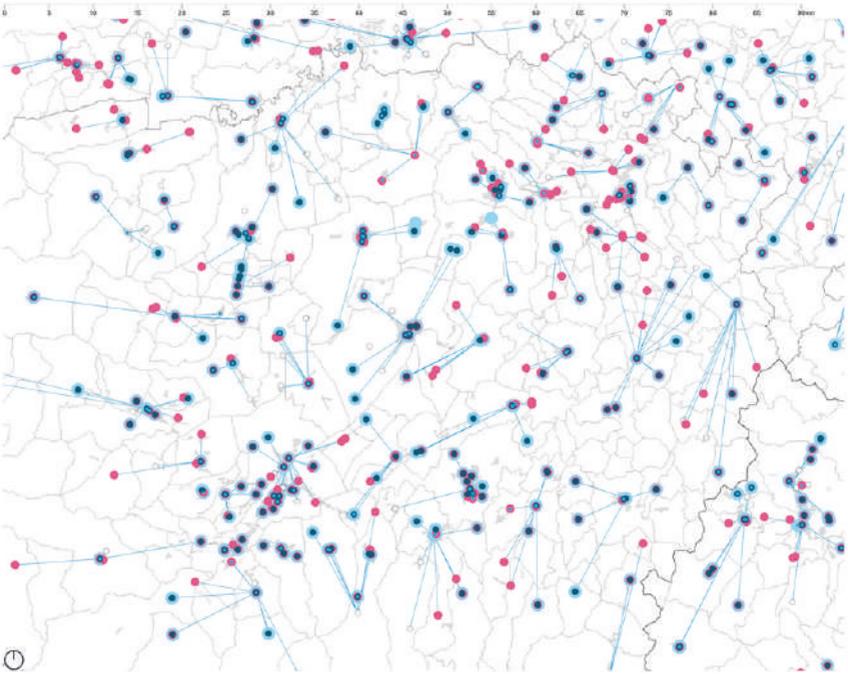
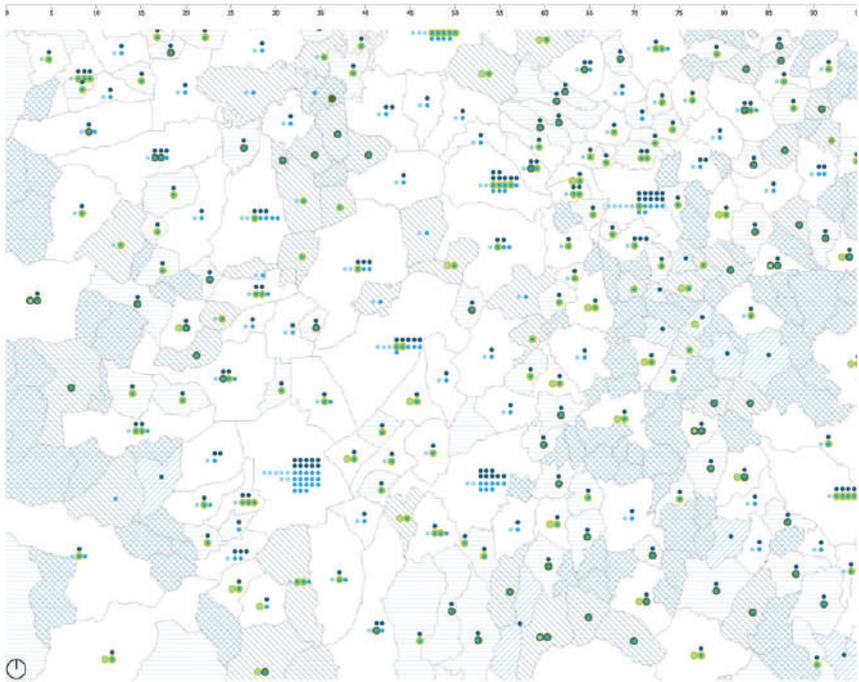


[L'architettura delle scuole nel Cantone Ticino]

[A] *L. Vacchini, Scuola elementare ai Saleggi di Locarno, vista dall'alto del complesso scolastico, Locarno. Archivio Studio Vacchini.* **[B]** *A. Galfetti, F. Ruchat-Roncati, I. Trümpy, Centro scolastico di Riva San Vitale, prospetto meridionale della prima fase (1961-1964). Foto Alberto Flammer (Archivio del Moderno, Fondo Flora Ruchat-Roncati).*







[Infrastrutture educative e territori]

[A] Piemonte sud-occidentale. Distribuzione delle scuole su base comunale. STeP – Scuole Territori e Prossimità (FISR2020). Elaborazioni a cura del gruppo di ricerca DASTU – PoliMi. [B]

Piemonte sud-occidentale. Distribuzione delle dotazioni scolastiche (sportive, culturali). STeP – Scuole Territori e Prossimità (FISR2020). Elaborazioni a cura del gruppo di ricerca DASTU – PoliMi.



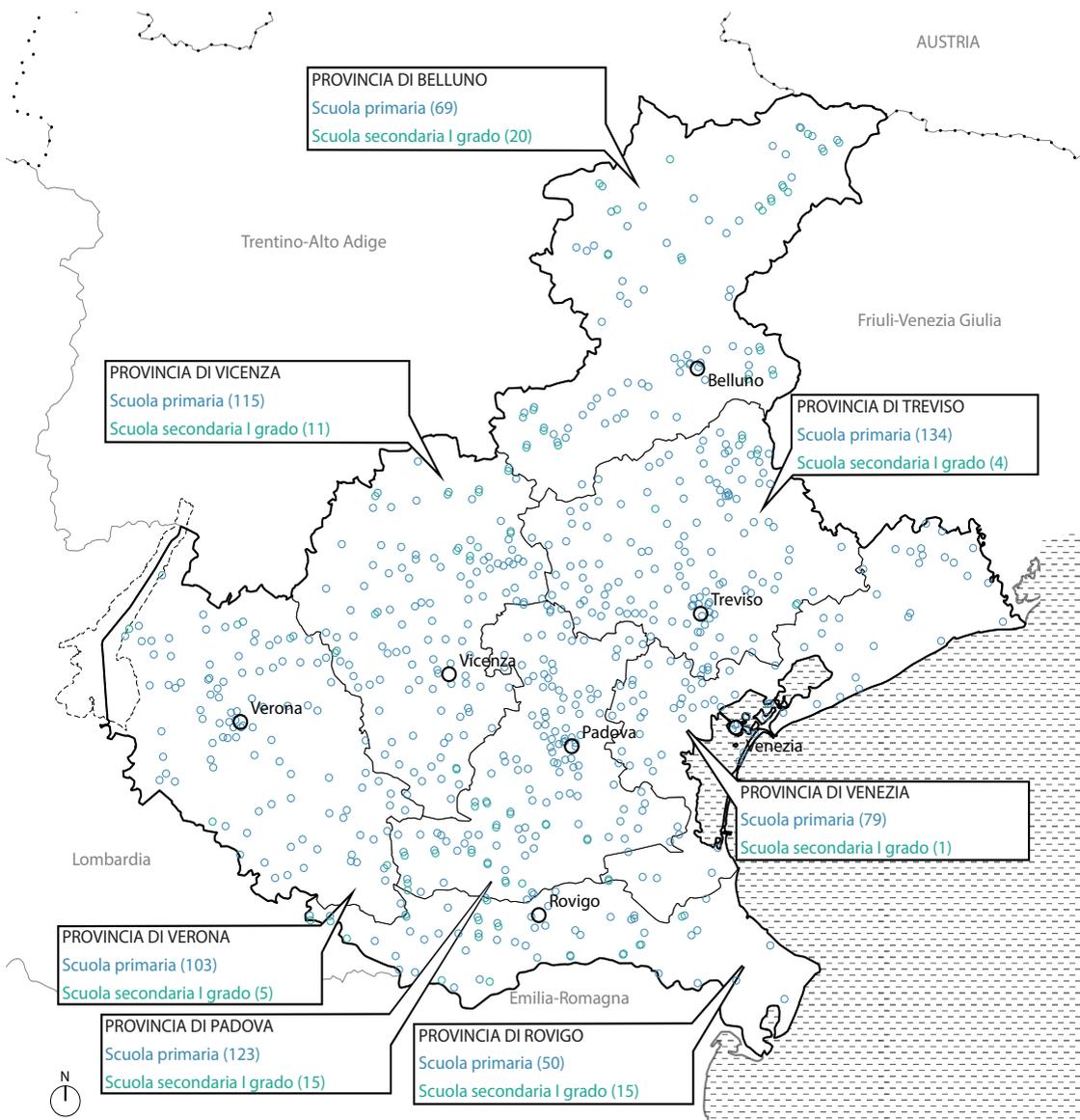
T1 / Presenza e assenza di scuole su base comunale

- Scuole dell'Infanzia
- Scuole Primarie
- Scuole Secondarie di Primo Grado
- Piccole scuole
- Pluridasse
- /// Assenza scuola dell'Infanzia
- /// Assenza scuola Primaria
- /// Assenza scuola Secondaria di Primo Grado



T1 / Dotazioni

- Dotazione di spazi amministrativi
- Dotazione di palestra o piscina
- Dotazione di spazi adibiti a mensa
- Dotazione di aula magna



[Il patrimonio edilizio delle piccole scuole del Veneto] [A] Regione Veneto. *Mapa delle 744 Piccole Scuole (673 scuole primarie e 71 scuole secondarie di I grado) distribuite nelle province. Progetto PRIN 2017 PRO.S.A., Prototipi di scuole da abitare. Nuovi modelli architettonici per la costruzione, il rinnovo e il recupero resiliente del patrimonio edilizio scolastico e per costruire il futuro, in Italia. F. Vaccher. [B] Piccole scuole con pluriclassi in piccoli comuni: i 29 casi studio. Elaborazione a cura di Flavia Vaccher.*



BELLUNO



TREVISO



PADOVA



ROVIGO



VICENZA



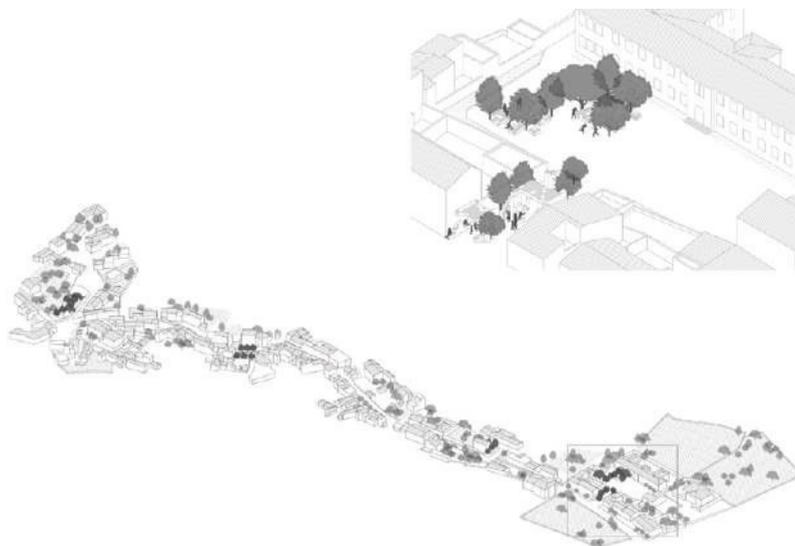
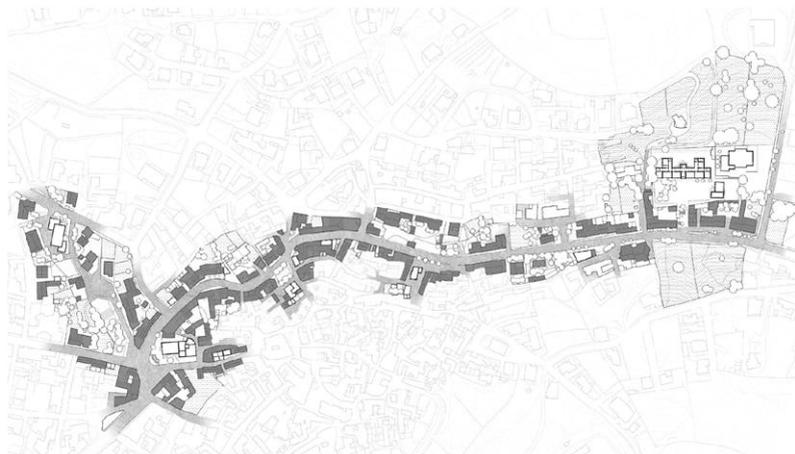
VENEZIA



VERONA



[Arcipelago scuola] [A] *Lula, la scuola diffusa. Strutture spaziali generative di apprendimento.* Studentesse Giulia Ballone, Chiara Zuddas. [B e C] *Lula, la scuola e gli spazi aperti.* Studentesse Giulia Ballone, Chiara Zuddas. [D] *L'aula.* ILS, 2017. [E] *Spazi di relazione.* Rita Cuggia. [F] *Il Paidobus: la scuola mobile. Ideato nell'ambito di un "piano di miglioramento della scuola", 1956, Provincia di Sassari.* Archivio Etfas, Agenzia Laore Sardegna.





AUTORI:

SAMANTA BARTOCCI: architetta, ricercatrice in Composizione architettonica e urbana presso il DADU dell'Università di Sassari, componente dell'unità di ricerca UNISS ProSA.

PHILIPPE BÉGUEY: architetto e urbanista, condirettore dello studio Créham a Bordeaux, consulente di XL Habitat, insegna in istituti e atenei francesi.

GIACOMO CALANDRA DI ROCCOLINO: architetto, professore a contratto in Composizione architettonica presso l'Università Iuav di Venezia e presso la HafenCity Universität di Amburgo.

CLAUDIO CALVARESE: urbanista, principal di Avanzi-Sostenibilità per azioni.

ADRIANO CANCELLERI: sociologo, coordinatore Master U-Rise – Rigenerazione Urbana e Innovazione Sociale dell'Università Iuav di Venezia e docente “Laboratorio Etnografia” dell'Università di Padova.

FABRIZIA CANNELLA: architetta e dottoranda in Urbanistica presso l'Università Iuav di Venezia.

MARCO CREMASCHI: professore di Urbanistica a Sciences Po, Parigi e membro dell'Institut Convergence Migration, studia in un approccio comparativo i grandi progetti urbani e l'accoglienza dei rifugiati in città.

MIRELLA D'ASCENZO: professoressa ordinaria di Storia della scuola e di Storia dell'educazione presso l'Università di Bologna.

ANNALUCIA D'ERCHIA: architetta, PhD in Architettura, Ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito, dottoranda in Patrimoni archeologici, storici, architettonici e paesaggistici mediterranei, collaboratrice dell'unità di ricerca POLIMI ProSA.

GIULIA DE CUNTO: architetta e dottoranda in Studi Urbani presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

FERNANDA DE MAIO: architetta e professoressa di Progettazione Architettonica presso l'Università Iuav di Venezia, responsabile dell'unità di ricerca IUAV ProSA.

ALESSANDRO DE SAVI: architetto, dottorando presso l'Università Iuav di Venezia curriculum internazionale in architettura Villard de Honnecourt, dottorando dell'unità di ricerca IUAV ProSA.

ANTONELLA DI BARTOLO: dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Statale "Sperone-Pertini" di Palermo.

JACOPO LARENO FACCINI: laureato in Pianificazione e Politiche urbane, socio della cooperativa di ricerca sociale Codici Ricerca e Intervento, collaboratore alla ricerca presso il Politecnico di Milano.

MASSIMO FAIFERRI: architetto, professore associato in Composizione architettonica e urbana presso il DICAAR dell'Università degli Studi di Cagliari, responsabile dell'unità di ricerca UNISS ProSA.

ALBERTO FERLENGA: architetto, professore di Progettazione Architettonica presso l'Università Iuav di Venezia, coordinatore nazionale ProSA.

FRANCESCA FERLICCA: architetta, PhD in Pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio presso l'Università Iuav di Venezia.

MATTEO IANNELLO: architetto e ricercatore in Storia dell'Architettura presso l'Università degli Studi di Udine.

FABRIZIA IPPOLITO: architetta, professoressa associata in Composizione architettonica e urbana presso l'Università della Campania Luigi Vanvitelli, responsabile dell'unità di ricerca UNICAMPANIA ProSA.

CRISTIANA MATTIOLI: architetta, PhD in Governo e Progettazione del Territorio, ricercatrice in Urbanistica presso il DAStU del Politecnico di Milano.

GIANCARLO MAZZANTI: architetto, con studi post-laurea in Design industriale e architettura a Firenze, visiting professor presso prestigiose università come Harvard, Columbia e Princeton.

GIOVANNA MARCONI: ricercatrice di Urbanistica all'Università Iuav di Venezia, direttrice della Cattedra Unesco SSIIM sull'Inclusione Socio-Spaziale dei Migranti Internazionali.

ELENA MOSA: prima ricercatrice presso INDIRE, responsabile dell'unità di ricerca INDIRE ProSA.

STEFANO MUNARIN: professore di Urbanistica all'Università Iuav di Venezia, dove fa ricerca, insegna ed è referente del rettore per lo sport e il welfare.

NAUSICAA PEZZONI: architetta, PhD in Governo e Progettazione del Territorio, lavora in Città metropolitana di Milano e insegna Urban Planning al Politecnico di Milano.

FABRIZIO PUSCEDDU: architetto, PhD in Architettura e Ambiente presso il DADU dell'Università di Sassari, componente dell'unità di ricerca UNISS ProSA.

ALICE RANZINI: PhD in Pianificazione Territoriale e Politiche Pubbliche per il Territorio, assegnista di ricerca e docente a contratto presso il Politecnico di Milano.

CRISTINA RENZONI: professoressa associata di Urbanistica presso il DASTU del Politecnico di Milano.

FABIO ROCCO: maestro di scuola primaria all'VII Istituto di Padova, coordinatore del Patto di Comunità e di numerosi progetti educativi di rete cittadini.

MASSIMO ROSSETTI: architetto, professore associato in Tecnologia dell'Architettura presso l'Università Iuav di Venezia, componente dell'unità di ricerca IUAV ProSA.

CLAUDIA TINAZZI: architetto, ricercatrice in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento ABC del Politecnico di Milano, componente dell'unità di ricerca POLIMI ProSA.

MARIA CHIARA TOSI: professoressa in Urbanistica presso l'Università Iuav di Venezia.

PIER GIORGIO TURI: architetto e urbanista, responsabile del Laboratorio Città Sostenibile di ITER – Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile della Città di Torino.

FLAVIA VACCHER: architetta, borsista di ricerca presso la Fondazione universitaria Iuav di Venezia, assegnista dell'unità di ricerca IUAV ProSA.

PAOLA VIRGIOLI: architetta, assegnista del Dipartimento di Eccellenza IR.Ide IUAV 2019-2022, docente presso il Liceo Artistico Marco Polo di Venezia, collaboratrice dell'unità di ricerca IUAV ProSA.

VALENTINA ROSSELLA ZUCCA: architetta e dottoranda in Urbanistica presso l'Università Iuav di Venezia.

■ ■ CityLab
● Cluster

Pensare come una città



dicembre 2022
stampato da Digital Team, Fano

Il *Cluster City Lab* si sviluppa entro una pluralità di campi disciplinari: architettura, urbanistica, pianificazione urbana e dei trasporti, politiche pubbliche, economia e design della comunicazione.

Le linee di lavoro si sviluppano attraverso azioni di ricerca interdisciplinari e convergenti, intrecciando i saperi e le competenze, con l'obiettivo di rispondere alle complesse domande che emergono dai processi di trasformazione del territorio contemporaneo.

Il soggetto principale delle ricerche, delle analisi e delle esplorazioni progettuali è la città e i territori italiani, con uno sguardo specifico sulla città metropolitana di Venezia e il territorio del Nord-Est.

CityLab vede la partecipazione e la collaborazione di diverse università nazionali e internazionali, tra cui Università Iuav di Venezia, Politecnico di Milano, Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli, Université Libre de Bruxelles, École nationale supérieure des arts visuels de La Cambre, Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville.

ISBN 979-12-5953-040-0



9 791259 530400

20 euro

