



PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY
AND THE ARTS CONFERENCE

POLIS

A CURA DI
SABINA LANGER
EVI AGOSTINI
DENIS FRANCESCONI
NAZARIO ZAMBALDI

FrancoAngeli 

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE



ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana *Ecologie della formazione* intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoletto (*Università di Udine*).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY
AND THE ARTS CONFERENCE

POLIS

A CURA DI
SABINA LANGER
EVI AGOSTINI
DENIS FRANCESCONI
NAZARIO ZAMBALDI



FrancoAngeli 

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166825

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE

PEA

Pedagogy Ecology and the Arts conference

Euphur

Euregio Platform on Human Dignity and Human Rights

University of Trento | Free University of Bolzano Bozen | University of Innsbruck

Accademia di Merano | Akademie Meran

Accademia di studi italo-tedeschi | Akademie Deutsch-Italienischer Studien

CRATere

piccola rassegna di teatro, arti e umanità

Teatro Pratiko

associazione culturale

University of Vienna | Universität Wien

Centre for Teacher Education and Faculty of Philosophy and Education

ISBN ebook 9788835166825

doi.org/10.3280/oa-1181

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

This work, and each part thereof, is protected by copyright law and is published in this digital version under the license *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International* (CC BY-NC-ND 4.0)

By downloading this work, the User accepts all the conditions of the license agreement for the work as stated and set out on the website

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Table of contents

Polis. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts

*Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi,
Nazario Zambaldi*

pag. 9

Keynotes

From the development of equality in difference to an education for the future

Siegfried Baur

» 19

Pedagogy of Sensitivity. Problems and potentials for overcoming dichotomous perceptions

Hans Karl Peterlini

» 29

Critique of *bewilderment*. For an *ecological* moral education

Ines Giunta

» 38

Pedagogy

The symbiotic autonomy of polis. Leading schools to be critical infrastructures

Victoria Konidari

» 51

A school for participation and the common good. Milani and Langer to inspire committed teachers

Sabina Langer

» 59

Polis crisis, ecosystem resilience, and schools. What strategies to support Italian teachers? <i>Angelica Disalvo</i>	pag.	67
Korczak's pedagogy and its contribution to the promotion of active citizenship at school <i>Georgios Bestias</i>	»	75
School for a solidary society. Philosophy for children as an access to critical and empathic thinking within polis <i>Anja Thielmann</i>	»	83
Without creativity and dialogue there is no pedagogy! Perceptual vignettes as phenomenological-creative and reflexive-collegial method <i>Ulrike Barth & Angelika Wiehl</i>	»	91
School as a bridge between the 'small' and the 'big' world. School as a polis? <i>Tamara Peer & Sandra Matschnigg-Peer</i>	»	100
The enactive value of education. Form learning brain to learning consciousness <i>Brigitta Pia Alioto & Giacomo Zavatta</i>	»	110
Board games for citizenship education, insights from the experience of YouTopia LAB <i>Luana Silveri</i>	»	118
LUNA – Children talking about the moon, imagining fictional worlds of living in harmony with nature <i>Jeanette Hoffmann</i>	»	126

Ecology

- On regenerative futures. Pedagogies of reconnection**
Daniela Lehner pag. 137
- Envisioning futures with the means of art. A pedagogical approach of polis in the context of education for sustainable development (ESD)**
Gregor Eckert & Nina Grünberger » 144
- Exploring education in the school-polis. Intersections between place-based education and public pedagogy**
Cinzia Zadra & Maria Ventura » 153
- Educational practices for building social ties. *TEDDY per il quartiere*, a collective resignification of the neighbourhood**
KEATS Aps – Kantiere Educativo per Azioni Trasformative » 161
- Truth dare create in the city spaces. Educational practices to support the creativity of children between three and six years old**
Alessia Rosa & Michela Bongiorno » 171
- Beyond the classroom. Innovating learning environments in dialogue with the city**
Gina Chianese & Barbara Bocchi » 179
- The community-based digital archiving practice in a pedagogical perspective. Reflections for a more sustainable city**
Maddalena Sottocorno » 188

The Arts

- Cinema as research. From Monte Olimpino to the cinema of children and “madmen”**
Nazario Zambaldi & Andrea Piccardo » 199

The relational depth of field. The experience of the 00A Gallery between Merano and Trento <i>Carla Cardinaletti</i>	pag.	209
Collective agency in socio-ecological systems evaluated through theatre-based research <i>Sibilla Montanari</i>	»	219
Pedagogical improvisation. Embracing the unexpected in school teaching <i>Laura Corbella</i>	»	228
<i>Eutopia</i>, or: let's do as if the performing arts can educate to a more-than-human coexistence <i>Alessandro Tollari</i>	»	237
From art to empathy. Investigating the influence of arts education on Social and Emotional Learning of adolescents <i>Petra Iris Grabowski</i>	»	247
Building resilience and resistance in emergency. The <i>polis</i> as a network <i>Sara Baroni</i>	»	257
Rudolf Laban's <i>polis</i>. How to live together rhythmically <i>Paola Crespi</i>	»	265
The Authors	»	275

Beyond the classroom. Innovating learning environments in dialogue with the city

Gina Chianese & Barbara Bocchi¹

Abstract The paper presents some research data about the project *Wide-spread educational ecosystem: innovative and connective networks between schools and the city* aimed at defining an educational ecosystem between school and city. According to this idea public city spaces become “decentralised classrooms”, supporting social cohesion and intergenerational connections. This vision requires establishing a connective perspective between different stakeholders (schools, town planners, architects, universities, municipalities) in order to generate new learning landscapes.

Oltre la classe: innovare gli ambienti di apprendimento in dialogo con la città

Fare scuola fuori dalla scuola, oltre la scuola

Il concetto di ambiente di apprendimento si afferma nel contesto educativo all'interno del paradigma costruttivista per cui l'apprendimento costituisce il risultato di un'interazione tra il soggetto e l'ambiente e si caratterizza – indipendentemente dalla teoria di riferimento – per la sua natura situazionale e il costituirsi quale prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto attraverso forme di collaborazione e di negoziazione.

In tale scenario, la scuola è invitata a farsi contesto di apprendimento che si caratterizza «come laboratorio di esperienza, come comunità di discorso e come palestra di cittadinanza» (Mortari, 2007, p. 46). Scuola che per tutto il '900 – in un'ottica di ricerca e sperimentazione – ha supportato l'idea di un

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto fra le due autrici; tuttavia sono da attribuire a Gina Chianese i paragrafi *Fare scuola fuori dalla scuola, oltre la scuola* e *La città come dispositivo educativo*; mentre a Barbara Bocchi i paragrafi *La ricerca-azione per avviare la trasformazione* e *Ambienti di apprendimento oltre l'aula*.

“fare scuola fuori della scuola” sviluppando congiuntamente movimenti pedagogici innovativi e progettazione urbana.

Di qui la necessità per la scuola di travalicare limiti – fisici e non solo – e operare sinergicamente con il territorio e la comunità più ampia, ponendosi «non [come] un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali» (De Carlo, 1972, p. 65).

In tale ampia visione l’ambiente di apprendimento si caratterizza come un *ecosistema di apprendimento* che non fa riferimento ad un contesto fisico in quanto il focus è spostato dall’istituzione all’organizzazione dell’apprendimento. In quest’ottica l’aula, comunque, non scompare, ma si caratterizza quale *home bases*: ossia punto di riferimento di partenza dal quale si avviano percorsi e diramazioni che portano verso l’esterno e viceversa, intrecciandosi, dialogando, trasformandosi reciprocamente anche da un punto di vista spaziale. A tal proposito è possibile leggere l’esperienza dell’architetto olandese Hertzberger che, in un parallelismo fra scuola e città, passa dal concetto di corridoi scolastici a *learning street* da quello di aula a *learning landscape* intendendo con tale termine un paesaggio mutevole, in continuo flusso, in grado di assorbire e adattarsi ai cambiamenti, di accogliere gli interessi più specifici ma anche quelli più mutevoli. Un luogo in cui è possibile sentirsi a proprio agio e allo stesso tempo appartenere a un insieme, a uno spazio aperto, a una rete di strade e piazze in cui tutto è volto a favorire contatti, confronti ed esperienze coniugando la dimensione individuale con quella collettiva (Hertzberger, 2008, pp. 37-38).

Diventa logico il volgersi verso attività e metodologie attive ed esperienziali, attività in contesto e in connessione con la comunità esterna e con il contesto urbano per dar vita a veri e propri ecosistemi diffusi di apprendimento in cui la scuola è chiamata ad avviare relazioni di reciprocità con l’esterno, ponendo termine a una visione di isola autosufficiente seppur inserita nel più fitto dei tessuti urbani (De Carlo, 1972).

Tali azioni osmotiche, di dialogo e di reciprocità possono portare quale effetto anche a una disaggregazione dell’edificio scolastico stesso verso la composizione di un vero e proprio *educational park*. Con tale termine si intende l’integrazione della scuola con il contesto urbano attraverso un’azione di riequilibrio nella diffusione e condivisione di spazi, soprattutto per le attività extrascolastiche (Wolff & Rinzler, 1970).

Ciò implica un coinvolgimento e una condivisione di un’idea di rigenerazione urbana vista in senso olistico e comunitario che coinvolge gli spazi circostanti, le questioni riguardanti la mobilità, la condivisione di spazi e strutture che diventano di comunità e non più ad uso esclusivo.

Tale idea inquadra la scuola non più soltanto come spazio fisico ma anche – e soprattutto – come fulcro di sviluppo sociale e di comunità, consentendo,

inoltre, di farsi ganglio attivo e proattivo di un Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 2007) in cui l'azione dei diversi stakeholders intenzionalmente formativi sono virtuosamente integrati fra loro verso una comune e sostenibile idea di sviluppo umano.

La città come dispositivo educativo

Dal discorso esposto discende, di conseguenza, la necessità di riappropriarsi della città da un punto di vista pedagogico costruendo una comune cultura educativa degli spazi pubblici. Ciò si traduce, quindi, per un verso nel riconoscimento del valore educativo, sociale e civile dei luoghi pubblici; dall'altro nella progettazione di azioni intenzionali di s-confinamento dall'aula scolastica verso il territorio valorizzando le funzioni di incontro, scambio, sosta, gioco, comunicazione e sviluppo di comunità. In tale visione l'evoluzione della città e quella dei cittadini converge verso una sintonia di sviluppo avviando, inoltre, dei processi di creazione di nuove forme urbane di apprendimento (Geddes, 1970) che necessitano, quindi, di conciliare aspetti architettonici con quelli educativi oltre che didattici. Costruire o rigenerare in tal senso uno spazio scolastico non è un compito esclusivo di alcune discipline; piuttosto se «interpretato come spazio attivo di educazione è competenza dell'architettura, ma anche della pedagogia e della didattica. È dal confronto tra le discipline che si delinea un'idea di scuola sincronizzata all'evoluzione sociale» (Femia, 2020).

Si fa strada l'idea di spazio pubblico quale luogo di apprendimento diffuso, socialità e partecipazione, di educazione ai valori della condivisione sottesi ad un'idea di sviluppo in termini di partecipazione e di cittadinanza attiva.

Una strada, una piazza, un giardino ecc., costituiscono luoghi che portano insiti elementi e caratteri di conoscenza non immediatamente accessibili ma che se riletti in chiave progettuale possono trasformarsi in luoghi di crescita e di apprendimento. In tal modo non sono più spazi-uditori o da attraversare passivamente, ma piuttosto spazi attivi, di invito all'azione e all'interazione attraverso un pensiero e un'attività progettuale che li caratterizza in termini di apertura e accoglienza, di messa in rete con altri luoghi o sistemi, di (ri-)generazioni temporanee o permanenti.

La città, letta in chiave educativa, assume quindi le caratteristiche di una «piattaforma urbana di apprendimento connettivo» (Faiaferri, Bartocci & Pusceddu, 2017) fra diversi sistemi e intelligenze, incluse le tecnologie, per potenziare la funzione attiva e didattico-educativa della città.

Diventa quindi essenziale, nell'immaginare lo sviluppo della città e della cittadinanza inclusiva e sostenibile lo sviluppo di nuove forme di

collaborazione inter e transdisciplinari a partire da nuovi lessici condivisi in un processo a spirale aperta di apprendimento reciproco e trasformazione continua.

In tal senso le forme architettoniche mirano a restituire i valori e i fondamenti pedagogici ed educativi derivanti da questo dialogo e confronto assumendo, dunque, una visione olistica capace di prospettare delle visioni integrate e allo stesso tempo innovative in quanto strettamente legate a bisogni ed esigenze contestuali unite all'idea di uno sviluppo umano sostenibile negli stili di vita e nelle prefigurazioni future di cambiamento.

La ricerca-azione per avviare la trasformazione

La ricerca avviata nel settembre 2023 ha l'obiettivo di definire progettualità per elaborare ecosistemi educativi-connettivi fra scuola e città. Dato il carattere attivo e trasformativo del progetto è utilizzata la ricerca-azione come forma di ricerca sociale secondo il modello a spirale proposto da Kemmis e McTaggart (1986) che, a partire dall'idea di ricerca, prevede la ricognizione sul campo, definisce le fasi di attuazione, fino a giungere a una valutazione e revisione del piano generale e, dunque, sviluppo di ulteriori fasi. Il progetto prevede quattro fasi, nel dettaglio:

- Fase di Pianificazione, analisi e ricognizione.

In questa fase si va a creare un "soggetto collettivo" coinvolgendo i differenti stakeholders (docenti, dirigenti, rappresentanti dei comuni) nel processo di ricerca attraverso incontri sia in presenza sia online. Come gruppo ristretto di ricerca (dirigenti e loro referenti) si procede ad analizzare le progettazioni presentate nell'ambito del Piano Scuola 4.0 del PNRR e dei PON Edugreen, prestando particolare attenzione all'idea di ambiente di apprendimento espressa.

- Fase di esplorazione e Osservazione Critica.

La ricognizione sul campo coinvolge osservazioni dirette degli spazi interni ed esterni alla scuola per mappare e affinare la comprensione del contesto. L'osservazione del territorio adotta cinque elementi chiave: percorsi, margini, ambiti, nodi, riferimenti (Lynch, 1964) per avviare una ri-negoziazione di significati in prospettiva pedagogica e didattica. L'esplorazione diventa un'operazione critica, selettiva e interpretativa, preparando così il terreno a una rappresentazione dello "spazio del possibile". Immagini fotografiche, rilievi e mappe derivati dall'osservazione contribuiscono al confronto nei Focus Group con insegnanti, genitori, nonni e bambini per identificare mappe cognitive e affettive.

- Fase di analisi dei contenuti emergenti.

I contenuti emersi da mappe e Focus Group sono oggetto di un'analisi dei contenuti. Questo passaggio mira a comprendere l'“immaginario urbano” e il contesto ambientale attraverso criteri di appartenenza urbana, affettivi e legati ai ricordi.

- Fase di attuazione.

Sulla base degli indicatori emersi vengono elaborate proposte di microtrasformazioni urbane per definire spazi di apprendimento diffusi sul territorio e progettazioni innovative, con un focus particolare sulla didattica innovativa. Queste proposte sono successivamente supportate dall'azione dei Comuni per la loro concretizzazione.

- Fase di follow up.

Le progettazioni vengono monitorate in prospettiva longitudinale per consentire di rilevare quanto lo spazio ri-progettato abbia incoraggiato l'avvio di didattiche innovative all'interno della scuola.

Ambienti di apprendimento oltre l'aula

In questo contributo si riportano alcune riflessioni derivanti dal lavoro svolto nella fase di pianificazione, analisi e ricognizione attivate grazie ai primi contatti con le istituzioni scolastiche e l'analisi del concetto di idea di ambiente di apprendimento esplicitato nelle progettazioni relative al PNRR Scuola 4.0² e al PON Edugreen.

Sono stati, quindi, identificati i nodi delle progettazioni presentate facendo emergere attraverso l'analisi testuale quei passaggi che facevano diretto riferimento a cosa i progettisti/insegnanti intendessero per “ambienti di apprendimento”.

A partire da un primo stralcio che intende ambienti di apprendimento come un'aula che il docente può, finalmente, addobbare secondo la propria sensibilità educativa. È un'aula bella, colorata, curata, attrezzata con strumenti specifici per insegnare la materia. È un'aula che, finalmente, si arricchisce di tutti quegli strumenti che ogni docente è sempre stato costretto a trasferire in continuazione da casa a scuola, e da scuola a casa. È un'aula in cui possono nascere piccoli angoli attrezzati per i ragazzi con disturbi dell'apprendimento (4.0 PN02 12/2023)³.

² In dettaglio ha riguardato l'Azione 1- Next Generation class Ambienti di apprendimento innovativi Azione 2- Next Generation Labs-Laboratori per le professioni digitali del futuro.

³ Il codice alla fine degli stralci indica il documento dal quale è tratto ai fini dell'analisi testuale.

Questo primo stralcio ci permette di fare alcune considerazioni interessanti. Come riporta in un'ottica contestualista Pepper, contesto e soggetto non sono elementi separabili e il contesto «non è una parte aggiunta, come una morsa che tiene insieme un certo numero di blocchi» (Pepper, 1942, p. 238). Così anche per Piaget: «L'organismo e l'ambiente costituiscono un tutto indissociabile, ossia [...] bisogna far posto a modificazioni adattive che implicano sia una strutturazione propria dell'organismo, sia un'azione dell'ambiente, dacché i due termini sono inseparabili l'uno dall'altro» (Piaget, 1952, p. 18).

Il concetto di prospettiva ecologica dello sviluppo, come delineato da Bronfenbrenner (1979), evidenzia l'importanza del contesto come un sistema che influenza significativamente la qualità delle esperienze educative dei bambini. Questa visione sistemica si lega al concetto di curricolo implicito (Gariboldi, 2007), particolarmente rilevante nel contesto del primo ciclo scolastico, dove si manifesta attraverso la dimensione organizzativa. Quest'ultima include variabili come spazi, attori, regole e relazioni, elementi spesso sfuggenti alla consapevolezza e all'intenzionalità degli insegnanti. Tuttavia, questo aspetto organizzativo si rivela di notevole rilevanza educativa a livello formativo e didattico.

La stretta connessione tra la funzione scolastica e la forma architettonica emerge come un tema chiave in questa prospettiva. Tuttavia, si sottolinea che questa connessione spesso si sviluppa in modo unidirezionale, dove la forma determina la funzione. La determinazione anticipata della funzione sembra condurre a spazi che non possono adeguarsi in modo flessibile alle riflessioni sulla natura dell'apprendimento e alle sue evoluzioni, soprattutto in risposta ai cambiamenti sociali, demografici e alle nuove sfide educative.

Questo approccio consentirebbe di costruire spazi che si evolvono con il tempo e che sono in grado di adattarsi alle nuove sfide e alle trasformazioni della società.

In un altro stralcio si legge:

gli ambienti scolastici diventano spazi laboratoriali, ambienti di apprendimento dove è più facile che l'approccio divenga di tipo operativo, in cui le maggiori responsabilità pratiche (cura del materiale, del rispetto dei tempi, organizzazione del lavoro) favoriscono una migliore sedimentazione delle conoscenze apprese e maggiore quantità di competenze acquisite. L'aula si propone, quindi, come luogo di formazione, sviluppo e valorizzazione di competenze e potenzialità (4.0 PN02 12/2023).

Si introduce l'idea della mutua interazione tra lo sviluppo degli apprendimenti e i contesti di riferimento. La formazione della conoscenza diviene un processo intersoggettivo e la riflessione su di essa si avvale della reciproca interazione situata (Hacker, Dunlosky & Graesser, 1998). La cognizione situata si svolge in un tempo, spazio e luogo ben focalizzati, ma al contempo

riconosce la non prevedibilità di ciascun contesto, configurandosi quindi come adattiva: ciò che avviene in una relazione formativa non può essere standardizzato (Kirshner & Whitson, 1997; Clancey, 1997).

Le specifiche culture e i distinti domini del sapere interagiscono all'interno delle comunità di apprendimento con gli individui, costruendo sinergie inedite di volta in volta. La scuola, situata in uno specifico tempo, spazio e contesto culturale è il punto di sintesi tra una tradizione scolastica e le nuove prospettive di cambiamento futuro. Essa promuove l'interiorizzazione degli atti formativi, custodisce e trasmette un passaggio del testimone che definisce l'identità peculiare di ogni comunità di apprendimento. Il significato della scuola si ritrova nella sua corrispondenza con gli ambienti di appartenenza, che comprendono spazi aperti e chiusi, interni ed esterni, riflettendo la cifra costitutiva della storia e del presente della comunità stessa nel contesto locale. Le classi si aprono agli ambienti esterni, poiché l'apprendimento è situato tra un interno e un esterno in continua interazione. La relazione formativa non si limita più a considerare come l'ambiente scolastico possa influenzare gli studenti, ma si focalizza su una relazione evolutiva e interdipendente (Santoiani, 2017).

In un Istituto Comprensivo che ha adottato già dei cambiamenti rispetto agli spazi interni alla scuola, si sottolinea come ciò si riflette anche sull'intera comunità docente.

A seguito della trasformazione degli ambienti, secondo il modello delle aule tematiche e utilizzando gli ambienti polifunzionali, il nostro istituto si prefigge di cambiare modalità di insegnamento/apprendimento: dalla trasmissività si passa alla co-costruzione del sapere, all'apprendere facendo e cooperando con gli altri, in un ambiente immersivo ed emotivamente coinvolgente ed accogliente, in cui il docente ha prevalentemente il ruolo del regista e del facilitatore (4.0 PN07 12/2023).

Come riportato da Mura (2007), spazio e didattica sono una diade che non ci permette di scindere i problemi dell'uno da quelli dell'altra e i problemi sono tutti riconducibili alla concezione cui si ispirano gli edifici scolastici compresa l'organizzazione dello spazio e della didattica. L'edificio standardizzato e le aule-uditorio, funzionali all'esigenza di istruzione di massa del secolo scorso, richiamano l'immagine della stasi e della divisione: passività del discente, ripetitività dei contesti e delle modalità di apprendimento, divisione del sapere in discipline settoriali. Il mondo esterno alla scuola è invece caratterizzato da movimento, interconnessione e interdipendenza: l'esatto contrario quindi della stasi e della divisione.

L'ambiente di apprendimento nel momento in cui è pensato collegialmente e comunitariamente si rivela una grande opportunità, perché consente di osservare la scuola da un'altra prospettiva, facendo riferimento a un nuovo stile di vita per il quale è opportuno progettare nuove soluzioni in grado di mediare

l'aspetto maggiormente pratico e teorico in campo didattico (Gomez Paloma & Vanacore, 2020).

In tal modo è possibile passare

dal modello tradizionale a un modello che permette ai docenti di personalizzare lo spazio di lavoro, adeguandolo a una didattica più attiva e di tipo laboratoriale. La finalità che ci si prefigge di raggiungere è accrescere la motivazione, la socializzazione, l'apprendimento e aumentare il benessere di tutta la comunità scolastica (4.0 PN07 12/2023).

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Clancey, W. J. (1997). *Situated Cognition. On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge University Press.
- De Carlo, G. (1972). *Ordine-istituzione educativa-disordine*. Casabella.
- Faiaferrri, M., Bartocci, F., & Pusceddu, S. (2017). Spazi urbani d'apprendimento. In R. Galdini, & A. Marata (a cura di.), *La città creativa. Spazi pubblici e luoghi della quotidianità* (pp. 205-2013). CNAPPC.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Ed. Junior.
- Geddes, P. (1970). *Città in evoluzione*. Il Saggiatore.
- Gomez Paloma, F., & Vanacore, R. (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Anicia.
- Hacker D. J., Dunlosky J., & Graesser, A. (a cura di). (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Erlbaum.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning, Lesson in Architecture 3*. 010 Publishers.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1986). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kirshner D., & Whitson, J. A. (a cura di). (1997). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Erlbaum.
- Lynch, K. (1964). *The Image of the City*. The MIT Press.
- MIM. (2022). *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*. https://pnr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf [ultimo accesso 21.05.2024].
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Carocci.
- Mura, G. M. (2007). *Lo spazio a scuola: il contributo dell'esperienza Montessori*. <https://www.indire.it/2007/06/19/lo-spazio-a-scuola-il-contributo-dellesperienza-montessori/> [ultimo accesso 21.05.2024].
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. University of California Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Santojanni, F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 4, 37-43.
- Wolff, M., & Rinzler, A. (1970). *The Educational Park: A Guide to Its Implementation*. Center for Urban Education.

Sitografia

- Costa, L. (2022). *Chi si occupa di città, si occupa di educazione*. <https://www.avanzi.org/chi-si-occupa-di-citta-si-occupa-di-educazione> [ultimo accesso: 21.5.2024].
- Femia, F. (2020). *L'edilizia scolastica italiana non è all'altezza di un paese moderno. Va rivoluzionata*. <https://thevision.com/architettura/edilizia-scolastica-italiana/> [ultimo accesso: 21.05.2024].