



Pedagogie e didattiche

Collana diretta

da Enricomaria Corbi, Vincenzo Sarracino
e Fabrizio Manuel Sirignano

COMITATO SCIENTIFICO AREA PEDAGOGICA

Antonia Cunti

(Università degli Studi Parthenope di Napoli)

Gabriele Borghese

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli)

Vasco d'Agnese

(Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli)

Stefania Maddalena

(Università degli Studi G. d'Annunzio - Chieti-Pescara)

Alessandro Mariani

(Università degli Studi di Firenze)

Francesca Marone

(Università degli Studi di Napoli Federico II)

José González Monteagudo

(Universidad de Sevilla)

Fabrizio Manuel Sirignano

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Monja Taraschi

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Maria Teresa Trisciuzzi

(Libera Università di Bolzano)

COMITATO SCIENTIFICO AREA DIDATTICA

Elsa Maria Bruni

(Università degli Studi G. D'Annunzio, Chieti-Pescara)

Pompilio Cusano

(Università degli Studi Parthenope – Napoli)

Maria Luisa Iavarone

(Università degli Studi Parthenope – Napoli)

Margherita Musello

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Juan Leiva Olivencia

(Universidad de Málaga)

Rosabel Roig Vila

(Universidad de Alicante)

Fernando Sarracino

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Maurizio Sibilio

(Università degli Studi di Salerno)

Maria Rosaria Strollo

(Università degli Studi di Napoli Federico II)

Gina Chianese
[a cura di]

Ripensare spazi educativi e innovare gli apprendimenti

Per un rinnovato rapporto fra pedagogia e architettura



La pubblicazione è resa possibile grazie al contributo della Fondazione Pittini e della Fondazione Cassa di Risparmio di Trieste

ISBN volume 979-12-5568-447-3

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it



Indice

Prefazione	9
<i>Gina Chianese</i>	

Parte Prima

Capitolo 1.	
Architettura per l'educazione: scienze al servizio della persona	17
<i>Barbara Chiarelli, Valentina Novak</i>	
Capitolo 2.	
Costruire un'architettura della partecipazione.	
Spazio, progetto e apprendimento nei processi collaborativi	37
<i>Valentina Novak, Barbara Chiarelli</i>	
Capitolo 3.	
Pedarchitettura: fra architettura pedagogica e innovazione didattica	51
<i>Mariagrazia Marcarini</i>	
Capitolo 4.	
Rigenerazione degli spazi e poi? Implicazioni didattiche	71
<i>Barbara Bocchi</i>	

Parte Seconda

Capitolo 1. Città, educazione, patrimonio di prossimità: dispositivi per la valorizzazione partecipata. La scuola “Casa del Sole” a Milano	91
<i>Camilla Casonato, Erica Cantaluppi, Maddalena Ughi</i>	
Capitolo 2. Scuola fuori: la città come dispositivo educativo	115
<i>Gina Chianese</i>	
Capitolo 3. Tecnologie diffuse e luoghi di apprendimento: relazioni tra presenza, ingombranza e invisibilità	127
<i>Martina Lavagnini, Silvia Pallaver</i>	
Capitolo 4 Ecosistemi Educativi Intergenerazionali: creare connessioni nei e fra i luoghi dell’educazione	149
<i>Gina Chianese</i>	

Parte Terza

Capitolo 1. Rigenerazione degli spazi fra dentro e fuori la scuola	173
<i>Gina Chianese</i>	
Capitolo 2. I casi di studio e di intervento	197
<i>Barbara Bocchi, Barbara Chiarelli, Martina Babbo, Valentina Novak</i>	
I.C. Ai Campi Elisi – Trieste	199
– La scuola e il contesto	199
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Esiti del laboratorio	199
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Rilancio educativo-didattico	201
<i>Barbara Bocchi</i>	

I.C. “Rainer Maria Rilke” – Duino Aurisina (TS)	204
– La scuola e il contesto	204
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Esiti del laboratorio	205
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Rilancio educativo-didattico	207
<i>Martina Babbo</i>	
I.T.I.S. Alessandro Volta – Trieste	210
– La scuola e il contesto	210
<i>Valentina Novak</i>	
– Esiti del laboratorio	210
<i>Valentina Novak</i>	
– Rilancio educativo-didattico	212
<i>Barbara Bocchi</i>	
Liceo Artistico statale Enrico e Umberto Nordio – Trieste	215
– La scuola e il contesto	215
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Esiti del laboratorio	215
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Rilancio educativo-didattico	217
<i>Barbara Bocchi</i>	
I.C. Delle Valli Del Meduna, Cosa, Arzino – Travesio	221
– La scuola e il contesto	221
<i>Valentina Novak</i>	
– Esiti del laboratorio	222
<i>Valentina Novak</i>	
– Rilancio educativo-didattico	223
<i>Martina Babbo</i>	
C.P.I.A. – Udine	226
– La scuola e il contesto	226
<i>Valentina Novak</i>	
– Esiti del laboratorio	226
<i>Valentina Novak</i>	
– Rilancio educativo-didattico	229
<i>Barbara Bocchi, Martina Babbo</i>	

I.C. Giancarlo Roli – Trieste	232
– La scuola e il contesto	232
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Esiti del laboratorio	232
<i>Barbara Chiarelli</i>	
– Rilancio educativo-didattico	235
<i>Martina Babbo</i>	
 I.C. Pordenone Centro	 238
– La scuola e il contesto	238
<i>Valentina Novak</i>	
– Esiti del laboratorio	238
<i>Valentina Novak</i>	
– Rilancio educativo-didattico	240
<i>Martina Babbo</i>	
 Biografie Autori	 243

Ecosistemi Educativi Intergenerazionali: creare connessioni nei e fra i luoghi dell'educazione

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste – Dipartimento Studi Umanistici

4.1 Le scuole sono cominciate con un uomo sotto un albero

Affermava Louise Kahn, architetto statunitense, nel 1960 all'emittente televisiva "The voice of America"

[...] Le scuole sono cominciate con un uomo sotto a un albero, che non sapeva di essere un maestro, e che esponeva ciò che aveva compreso ad alcuni altri, che non sapevano di essere degli studenti. Gli studenti riflettevano sugli scambi di idee che avvenivano tra loro e pensavano che era bello trovarsi alla presenza di quell'uomo. Si auguravano che anche i loro figli ascoltassero un uomo simile. Presto si eressero gli spazi necessari e apparvero le prime scuole. La fondazione delle scuole era inevitabile, perché esse fanno parte dei desideri dell'uomo. Tutti i nostri complessi sistemi di educazione, oggi delegati alle Istituzioni, scaturiscono da quelle piccole scuole, ma ormai si è dimenticato lo spirito con cui erano iniziate. I locali richiesti dalle nostre istituzioni scolastiche sono stereotipati e privi di ispirazione. Le aule richieste dall'Istituto, i corridoi tappezzati da armadietti e gli altri locali e dispositivi cosiddetti funzionali sono organizzati in belle confezioni dall'architetto, il quale ubbidisce ai requisiti di superfici e costi stabiliti dalle autorità scolastiche. Le scuole sono belle ma superficiali come architetture, perché non riflettono lo spirito dell'uomo sot-

to l'albero, l'intero sistema scolastico scaturito dall'inizio non sarebbe stato possibile, se l'inizio non fosse stato in armonia con la natura dell'uomo" (Kahn, in Norberg-Schulz & Digerund, 1980, p. 69).

Riflettendo su questa affermazione, si può considerare ogni spazio come potenzialmente educativo, a patto che faciliti gli scambi comunicativi, consenta l'espressione di idee e valori personali, e sia accogliente, facendo sentire le persone ascoltate e valorizzate. Si sottolinea, inoltre, il rischio che le scuole possano trasformarsi in "non luoghi" (Augé, 2009) qualora non riescano a rispecchiare "lo spirito dell'uomo sotto l'albero" o a riproporre quell'armonia che connette l'essere umano alla sua natura. D'altra parte, emerge l'importanza di una relazione sostenibile con il contesto circostante, in grado di valorizzare sia i luoghi esterni sia gli spazi interstiziali, considerandoli profondamente educativi e capaci di trasformarsi in uno spazio integrato nel territorio (Frabboni, 2006; Frabboni & Guerra, 1991).

L'irrigidimento in aule, corridoio, armadietti e spazi iper-specializzati da un lato ha risposto alle esigenze di razionalità degli spazi e di "funzionalità diretta" per cui ogni angolo e ogni stanza sono predisposti affinché bambini e bambine ne sappiano intuire in modo immediato la loro funzione (Botta & Crepet, 2007). Tuttavia, ciò ha finito per trasformare – in un eccesso di razionalità funzionale – la scuola in una fabbrica, il/la studente/ssa in prodotto, docenti in esecutore ed il curriculum in un sistema di gestione (Imms, 2016 a, b; Daggett, 2005). Dall'altro ha delimitato il confine della conoscenza e della non-conoscenza, quasi in una esatta corrispondenza fra spazio-aula dotato di senso e significato diametralmente opposta ad uno spazio non-aula privo di tali aspetti segnata "dall'onnipotenza del muro" che divide e separa l'interno dall'esterno o l'interno stesso secondo una planimetria orizzontale (fatta spesso di corridoi) e verticale (conducendo ai diversi piani attraverso le scale) (Hetzenberg, 2008; Ward, 2000).

In particolare, le scale sono spesso il raccordo fra piani tutti uguali, con piani tutti strutturati allo stesso modo, senza alcun elemento di distinzione fra essi riproponendo, per ciascuno di essi, lo stesso spazio e la medesima struttura (Iori, 1996).

Dappertutto la realtà resta al di fuori delle cure dell'educatore, dappertutto la scuola viene circondata dalla muraglia cinese della saggezza libresca; e la realtà riesce ad esercitare la sua azione formativa solo nella misura in cui ciò piaccia all'educatore. Non si riconosce l'azione educativa della realtà (Tolstoj, 1862)¹.

Questa visione segregante dell'apprendimento e della conoscenza è stata nel tempo, ulteriormente messa in crisi dall'evento pandemico di appena qualche anno fa. La classe, il luogo chiuso è divenuto luogo di pericolo e di contagio e ha richiesto un'opera di adeguamento e ri-adattamento funzionale degli spazi e delle aule secondo nuovi criteri e necessità.

A ciò si aggiunga la riflessione sulla condizione edilizia delle scuole. Diversi dati confermano la vetustà degli edifici scolastici – con un'età media di oltre 50 anni – inadeguati quindi dal punto di vista della sicurezza e della sostenibilità, ma anche rispetto alla presenza di spazi flessibili e di una didattica innovativa. Il rischio è quello di incrementare il gap fra scuola e mondo “reale”, fra apprendimenti fra il dentro e il fuori scuola, oltre che rischi per la sicurezza di chi quei luoghi li abita. Questi dati, uniti all'attuale processo di denatalità che comporterà sul breve e medio termine impatti sulla numerosità della popolazione studentesca (ISTAT, 2024)².

1 Cfr. <https://spessori.noblogs.org/files/2011/03/Tolstoj-articoli.pdf> (ultimo accesso 1.10.2025).

2 Si veda: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Natalita-in-Italia-Anno-2023.pdf> (ultimo accesso 11.11.2025).

Diventano, quindi, necessari processi di ristrutturazione e riqualificazione degli edifici esistenti in una prospettiva olistica e di comunicazione con il territorio circostante con il quale condividere spazi e progettualità (Fondazione Agnelli, 2020; MIUR, Anagrafe nazionale edilizia scolastica³).

Parallelamente sono da sostenere i movimenti di innovazione scolastica e didattica che a partire dal Novecento – e attualmente richiamati in varie esperienze e sperimentazioni – hanno valorizzato sia gli spazi residuali della scuola come corridoi e angoli; sia quelli del territorio come parchi, strade, spazi interstiziali e incidentali in una visione di un’aula didattica decentrata e diffusa sul territorio.

Del resto, anche le “Linee guida Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola” evidenziano la necessità di un ripensamento degli spazi a partire dall’aula che

si trasforma da spazio rigido e stereotipato a fulcro di un sistema in grado di ospitare diverse configurazioni e allargarsi agli spazi limitrofi [per cui] negli orari extrascolastici vanno facilitate relazioni intense tra le generazioni e tra le tante diversità che sempre più abitano le nostre città, rendendo gli spazi della scuola dedicati alla comunità luoghi di incontri e sperimentazioni. L’apertura della scuola alla comunità assume dunque un’importanza cruciale nel progetto educativo e architettonico, che deve favorire la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione (MIM, 2022, pp. 9-11).

In questa visione l’aula non scompare, ma diventa una piattaforma comune di conoscenza dalla quale si generano diramazioni e reti connettive che portano verso la città e la comunità e ne ritornano contaminate e arricchite, in un flusso continuo che ac-

3 <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Edilizia%20Scolastica> (ultimo accesso 11.11.2025).

coglie bisogni e interessi individuali e di comunità, che genera connessioni e sinergie anche fra diverse generazioni.

In questi processi di riqualificazione le soluzioni architettoniche devono necessariamente partire da un'idea e da un disegno pedagogico che specifichi il senso dell'educare e del formare fuori e dentro la scuola, che immagini in sinergia spazi territoriali diffusi quali setting didattici, che tratteggi un *learning landscape*, ossia paesaggio mutevole, modulare e flessibile fra spazi individuali e collettivi, accogliente rispetto ai bisogni di riflessione e attività, ricco di offerte e proposte come vero e proprio spazio sociale (Hertzberger, 2008; 1991).

Rinnovare il potenziale educativo dell'ambiente urbano e naturale è l'obiettivo anche delle *wild pedagogies* (Jickling et al., 2018) che, muovendo da esperienze svolte in Canada e in Australia, propongono un approccio educativo che pone come centrali gli elementi naturali – presenti anche nell'ambiente urbano – capaci di incoraggiare processi di conoscenza non strutturati.

Secondo le *wild pedagogies* per “riqualificare l'istruzione e imparare a diventare persone diverse è necessario essere nel mondo e vivere in esso. Per riqualificare l'educazione occorre quindi imparare dal luogo e dal paesaggio”⁴ (Ivi, p. X).

È da qui che muove la costruzione di un ecosistema educativo diffuso e sostenibile in quanto nessun soggetto o istituzione può affrontare le sfide del formare e dell'educare oggi se non attraverso processi di integrazione in uno scenario sistemico dove funzionano alleanze, patti di comunità e reti territoriali attraverso cui ripristinare “il rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative” (Frabboni & Guerra, 1991, p. 5).

4 Wild pedagogy aims to ‘re-skill’ education. Learning to become different people requires being in the world and living in it. Re-wilding education therefore requires learning from place and landscape.

Il carattere innovativo e fondamentale di questo processo è dato dal valore della relazione – fra servizi e fra persone – al servizio della costruzione del bene comune. Riprendendo un'azione nel mondo animale significa ispirarsi al castore che, nel costruire la propria diga, modifica l'habitat circostante creando così le condizioni che consentono anche ad altre specie di vivere. In tal modo il cambiamento è direttamente correlato ad un benessere anche per gli altri ottenendo un risultato che individualmente non sarebbe stato possibile raggiungere (Zamagni, 2019).

In sintesi, significa rendere l'educazione di uomini e donne nelle diverse età della vita, un bene comune universale da sviluppare secondo il principio della sussidiarietà⁵ che comporta

[...] un modo nuovo di esercitare la sovranità popolare definito cittadinanza attiva, che completa ed integra le forme tradizionali della partecipazione politica e della partecipazione amministrativa. [...] Costruendo alleanze fra cittadini, imprese e istituzioni sulla base del principio di sussidiarietà la cittadinanza attiva apporta risorse e capacità in grado di fornire risposte innovative ai problemi di interesse generale. [...] Sono nell'interesse generale le attività dei cittadini volte alla produzione, cura e valorizzazione dei beni comuni [ossia] quei beni, materiali ed immateriali, di cui i cittadini per loro libera scelta condividono con l'amministrazione la responsabilità della cura. I cittadini attraverso la cura dei beni comuni creano le condizioni per il pieno sviluppo di ciascun essere umano e in primo luogo di sé stessi, attuando insieme con le istituzioni il principio costituzionale di uguaglianza delle opportunità per tutti. [...] Applicando la sussidiarietà i cittadini attivi danno vita ad una dimensione della democrazia fondata non sulla delega bensì sull'assunzione

5 <https://www.labsus.org/la-carta-della-sussidiarieta/> (ultimo accesso 11.11.2025).

diretta di responsabilità nella sfera pubblica, facendo vivere nella quotidianità i principi fondamentali della Costituzione.

4.2 Dalla scuola alla città

Il concetto di città, secondo l'accezione di Sennet, deve essere letto nella relazione fra due dimensioni: la *ville* e la *cit *: "da una parte sta il terreno edificato, dall'altra il modo in cui la gente abita e vive" o ancora "lo stile di vita in un quartiere" (Sennett, 2018, p. 11). Ancora, prosegue l'autore, il termine *ville* indica solitamente "la citt  nel suo complesso", mentre *cit * designa "un luogo specifico". Queste due dimensioni si influenzano vicendevolmente in quanto da un versante abbiamo la citt  cos  come   stata pensata e costruita; dall'altra come viene abitata e esperita.

La progettazione della citt  rivela l'idea di cittadino e di cittadinanza, di scambi e di relazioni che sottendono e che comunicano anche diverse idee di socialit  rispetto anche allo stesso spazio. Se, infatti, un parco di quartiere intende stimolare il senso di appartenenza lo stesso non pu  dirsi di Central Park dove si intende invece favorire l'interazione ampia, il contatto con la diversit .

Risulta chiaro che laddove la citt  non presenti un rigido rapporto fra forma-funzione si apre ad ampliamenti, modifiche, ripensamenti e riqualificazioni sulla base di esigenze vive e autentiche di chi quei luoghi e edifici li abita. In tal modo la citt  pu  farsi generatrice anche di nuove geometrie relazionali e sociali fra persone ed enti in una visione di ecosistema.

Di conseguenza, emerge una riflessione sul ruolo sociale della progettazione, intesa come terreno per promuovere e sperimentare lo scambio, l'interazione e quel "attrito creativo" che stimola la nascita di idee e alternative attraverso confronto e discussione (Hill et al., 2015).

Ci  implica la necessit  di allontanarsi da un approccio rigido

alla progettazione univoca dei luoghi capace, allo stesso tempo, di generare identità e appartenenza alimentando quel passaggio da spazio a luogo.

Appare necessario, a questo punto, analizzare la differenza fra i due termini: se spazio fa riferimento alle componenti fisiche e ambientali di un posto, luogo, invece, rimanda agli aspetti psicologici-emotivi, culturali e di appartenenza. Uno spazio si fa luogo quando le persone che lo esperiscono e lo abitano lo intendono non esclusivamente come spazio fisico, ma lo caratterizzano da un punto di vista psico-emotivo e per il senso di appartenenza. In sintesi, diventa luogo quando assume un significato socialmente rilevante a seguito delle interazioni sociali, dell'esperienza e dell'attribuzione socio-culturale.

Gli spazi, divenuti luoghi, entrano pienamente a far parte di un sistema educativo diffuso definendo delle cartografie non solo cognitive ma anche emotive, fluide che nel tempo possono assumere diversi e nuovi significati, talvolta stratificandosi con quelli precedenti, modificando l'identità dei luoghi stessi.

La sfida, in sintesi, è quella di ridare alla città nei suoi diversi spazi un senso educativo affinché possano divenire luoghi e gangli di un sistema educativo diffuso.

Per far ciò sono necessarie azioni di osservazione e di trasformazione sulla base di una visione congiunta volta alla generazione di una comune cultura educativa. Il processo è di sistema e prevede sia il riconoscimento del valore educativo, sociale e civile della città sia la progettazione di azioni intenzionali fra scuola e città e di progettazione congiunta sulla base del riconoscimento del valore suddetto.

Alla base della progettualità educativa si pone la necessità di guardare alla città come generatrice di nuove forme urbane di conoscenza fondate sul "fare esperienza dello e nello spazio urbano" (Marchigiani, Basso & Di Biagi, 2017, p. 12). Città che può farsi "scuola" appositamente progettata, luogo di apprendimento e di sviluppo per tutta la vita (Carr & Lynch, 1968, p. 1291).

Spazi pubblici, giardini, spazi interstiziali, ad esempio, recano insiti elementi di conoscenza, idee e valori non immediatamente comunicabili e fruibili ma possono, attraverso una lettura intenzionale, rivelarsi e integrare conoscenze e apprendimenti, proporre processi di “educazione incidentale” (Ward, 2020) e esperienze di *serendipity* (Merton & Barber, 2002; Mela, 1996; Carr & Lynch, 1968) che possono trasformare il concetto stesso di apprendimento e di cultura e dei luoghi in cui svilupparlo. In particolare, il termine *serendipity* applicato alla Sociologia Urbana identifica come proprio della città un apprendimento che avviene di sorpresa, mentre si sta facendo o cercando altro (Hannerz, 1992; Mela, 1996). Ciò come conseguenza della natura complessa ed eterogenea della città e degli elementi che la compongono consentendo sintesi culturali impreviste.

[...] Il miglior apprendimento avviene di sorpresa. Nelle città accadono cose sorprendenti [...] spesso, quando non abbiamo “niente di meglio da fare”, quando siamo in attesa, in transito, in vacanza, in giro – o anche occasionalmente, quando siamo impegnati nei nostri compiti – le città ci sorprendono. Una scena particolare – un luogo, le persone che lo abitano, quello che stanno facendo – viene improvvisamente messa a fuoco. La vediamo come se fosse la prima volta (Carr & Lynch, 1968, pp. 1285-1291).

Anche secondo Mumford (1938) il territorio urbano ed i suoi diversi spazi possono costituire “gli organi ausiliari della scuola” facendo della città uno vero e proprio “strumento educativo”.

Questo rende necessario lo sviluppo, in modo armonico, degli aspetti educativi e didattici insieme a quelli architettonici e urbanistici. Inoltre presuppone l'intendere la città come “sistema aperto”, accogliente, tuttavia non privo di quell'attrito creativo che la trasforma per poter essere costantemente ri-appresa attraverso cinque “forme aperte” di progettazione urbana che si rea-

lizzano attraverso: l'articolazione e la polivalenza degli spazi pubblici, tale da consentire la sincronicità e la varietà di usi; la permeabilità dei limiti fra spazi monofunzionali o caratterizzati da diverso regime; la definizione di forme che permettono un successivo completamento restituendo in tal modo alle persone il processo generativo dello spazio urbano.

Lynch e Carr (1968) nella loro visione di città educativa e di luogo di apprendimento avevano indicato dei criteri-chiave per progettare la città: accessibilità, diversità, apertura e attività al fine di "fondere" la scuola nel territorio per cui suggerivano all'istituzione scuola di

[...] fare un uso molto più ampio dell'ambiente cittadino non semplicemente con gite sul campo, ma disperdendo le sue attività di studio più ampiamente nel tempo e nello spazio. I bambini verrebbero così messi in contatto con altri tipi di bambini e di adulti e l'apprendimento non sarebbe isolato, ma intimamente mescolato con altre attività. Il miglior insegnamento è reciproco. Le classi informali e i laboratori possono essere organizzati ovunque le persone non abbiano altri obiettivi prioritari (ad esempio, mentre sono in transito, nelle aree aperte, nei luoghi di vacanza, nei bar e nei luoghi di ritrovo). Potrebbero essere organizzati brevi apprendistati sui processi di lavoro, sulle abilità ricreative, sulla politica o sull'uso della città. Il lavoro e l'apprendimento potrebbero essere combinati, come a volte avviene negli istituti di ricerca o nelle scuole cooperative, e non essere una serie di lezioni irrilevanti intervallate da un lavoro faticoso. La scuola si affermerebbe come istituzione cruciale, mentre rischia di appassire come impianto fisico separato (Carr & Lynch, 1968, pp. 1285-1286).

Questo aspetto di integrazione, scambio e collaborazione fra adulti, bambini/e apre alla dimensione intergenerazionale, all'educazione e all'apprendimento reciproco oltre che alla valoriz-

zazione degli aspetti informali dell'apprendimento già richiamato anche nelle già citate "Linee guida Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola". Nel testo viene evidenziato, infatti, che

[...] la scuola è un presidio territoriale, un luogo sicuro che accoglie, promuove e facilita gli scambi interpersonali e generazionali. [...] (MIM, 2022, p. 6).

È ribadita la necessità, per una scuola aperta dentro e fuori, di riprendere e riattualizzare l'idea della scuola come centro civico, culturale e comunitario al fine di "favorire la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione" (ivi, pp. 9).

4.3 *La dimensione intergenerazionale di un ecosistema educativo*

Un ecosistema educativo diffuso fra scuola e città presenta, quindi, insito una dimensione intergenerazionale profonda e ineludibile.

Questa affermazione per essere pienamente compresa ha bisogno di essere letta alla luce di alcuni dati e fenomeni in corso. Servizi e offerte iper-specializzate hanno – di fatto – ampliato nel tempo il gap generazionale: bambini, adolescenti, adulti e anziani vivono la loro vita in spazi separati: scuole (di ogni ordine e grado); residenze per anziani (di vario genere e tipologia); associazioni socio-educative e culturali. Gli spazi pubblici, come ad esempio i parchi, sono anch'essi spesso organizzati con attività e allestimenti che tengono le generazioni distanti tra loro.

Il concetto di sistema educativo diffuso a matrice intergenerazionale si configura, dunque come un vero e proprio organismo adattivo-trasformativo che si sviluppa costantemente attraverso differenti occasioni (progetti, luoghi urbani, attività) di scambio, di incontro, di partecipazione e di interazione reciproca fra le differenti età della vita progettate congiuntamente dalle agenzie ed enti a vocazione formativa ed educativa. Questo richiede regia politico-edu-

cativo oltre che urbanistico-architettonica per dar vita ad un progetto comune e integrato volto a creare ponti e connessioni fra generazioni per promuovere l'educazione come politica urbana.

È possibile avviare la rigenerazione a partire dagli spazi residuali o di *limes* fra enti, spazio urbano ed istituzioni diversi: è proprio lì che si gioca la progettualità educativa congiunta oltre che di sviluppo di cittadinanza e di creazione di un futuro sostenibile per tutte le generazioni. Questo in quanto la rigenerazione è – per definizione – integrata in quanto presuppone una multidimensionalità di questioni e problemi che vanno oltre il mero dato urbano, presentano infatti, un intreccio di questioni e aspetti economici, ambientali, spaziali e sociali inestricabilmente intrecciati.

Molti luoghi pubblici sono divenuti, invece, luoghi anomici o di transito continuo – di persone o di mezzi di trasporto – oppure di sosta selvaggia di vari mezzi di locomozione; tuttavia, è fondamentale ripartire dalla progettazione di “zone di contatto intergenerazionale” (Thang, 2015); ossia

punti focali per le diverse generazioni per incontrarsi, interagire, costruire relazioni (ad esempio, fiducia e amicizia) e, se lo si desidera, lavorare insieme per affrontare questioni di interesse locale. Possono trovarsi in tutti i tipi di ambienti comunitari, tra cui scuole, parchi, taverne, sale di lettura, club house, musei, giardini comunitari, centri di educazione ambientale e centri comunitari multiservizi (Kaplan, Sanchez, Hoffman, 2016, p. 152).

Dunque, tutti gli spazi urbani e comunitari possono divenire, se bene pensati, dei contesti generativi di apprendimento, di scambi relazionali, di rinnovata cultura fra generazioni.

Un sistema educativo siffatto favorisce processi di apprendimento profondi fondati sulle memorie degli anziani che rappresentano “la piattaforma di sostegno per il realizzarsi di nuove forme di so-

cializzazione, di trasformazione, di convivenza interpersonale, interculturale e intergenerazionale; di convivialità, di solidarietà, di alleanza tra tutte le forme di vita che abitano la Terra e concorrono al suo benessere” (Pinto Minerva, 2012, p. 46).

Ritornando a parlare di scuola ciò, ad esempio, è possibile a partire dalle piazze scolastiche; ossia quel territorio, spazio-confine fra tessuto urbano e scuola, indipendentemente dal dato toponomastico. Rappresenta il terreno sul quale costruire la progettualità di nuovo umanesimo e lo sviluppo sostenibile del contesto urbano ma anche dell'idea di cittadinanza.

È quindi chiaro che quando si parla di rigenerare gli spazi non si pensa esclusivamente agli aspetti urbani ed architettonici ma agli impatti che questi generano rispetto all'attivazione (o meno) di scambi relazioni e processi di educazione e apprendimento fra le persone che li abitano (Lucchetta, 2014). Questa necessità costituisce uno degli aspetti a favore di architetture “incomplete” volte a sostenere la partecipazione e l'attivazione autentica attraverso processi *bottom-up* attraverso cui progettare spazi di prossimità, accessibili, inclusivi ed esperienziali. Processi comunitari, di sistema attraverso cui

rielaborare modelli di vita e di comportamenti sociali, idee di convivenza e di organizzazione dello spazio urbano, [...] ripensarsi e ripensare il proprio contesto di vita, anche attraverso il confronto di modelli culturali differenti, dentro e fuori contesti di interazione, più o meno strutturati e più o meno intenzionali (fino all'autocostruzione di veri e propri “spazi pubblici”) (Cellamare, 2011, pp. 32-33).

Acquistano, quindi, notevole importanza gli spazi aggregativi che favoriscono l'incontro, lo scambio sociale e culturale in termini di arricchimento reciproco e di generazione di nuova cultura.

Ciò senza precludere spazi individuali o di quiete. Si pensi ad esempi ai parchi pubblici che possono, declinati in termini inter-

generazionali, divenire luoghi di promozione di benessere fisico e sociale. Si ricordi, come esempio, il parco pubblico Infante D. Pedro's Park⁶ che prevede percorsi didattici e pedonali e un insieme di attività didattiche ed educative.

Diverse sono, poi, le esperienze di housing sociale e intergenerazionale che mettono a sistema gli aspetti di coabitazione con quelli di sviluppo di uno spirito di solidarietà, condivisione e relazione, profittevole per entrambi (Nayak et al., 2023; Galdini, 2022).

In questa visione gli aspetti di rigenerazione urbana si intrecciano con lo sviluppo dei legami sociali e la valorizzazione delle persone come risorse all'interno di esperienze di vita sociale inclusive e solidali. In tal senso l'aspetto spaziale ed urbanistico-architettonico funge da elemento contenitore per un verso, ma anche da amplificatore di possibilità. Questo può generare nuove forme di socialità, di vita comunitaria, di economia sociale e di welfare che necessariamente partono dall'incontro ma anche dallo "scontro" creativo di idee, esigenze e prospettive che necessariamente sono chiamate a convergere nella creazione di "città e insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili" (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile n. 11)⁷.

L'idea è quella di riconnettere non solo le generazioni, ma anche di contrastare fenomeni di *disembedding* (Giddens, 1994), ossia di disconnessione, fra le persone e i luoghi attraverso processi di *re-embedding* attraverso un approccio "ordinariamente straordinario", pienamente collegato ai contesti e alla vita quotidiana, orientato ai processi e alla cura delle interazioni tra le persone e degli spazi, mettendo a sistema risorse, sperimentazioni, capacità e aspirazioni delle persone che abitano i contesti, anche quelli degradati (Calvaresi & Cognetti, 2023).

6 <http://edupark.web.ua.pt/park?lang=en> (ultimo accesso 11.11.2025).

7 <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultimo accesso 11.11.2025).

4.4 Integrare la pianificazione urbanistica-architettónica con quella della vita

Rispetto a tali esigenze, come si sta sviluppando la pianificazione urbana?

Nelle città si registrano fenomeni di *sprawling*, ossia di espansione, spesso disordinata, che hanno comportato per un verso azioni di cementificazione scriteriata. Ciò ha reso queste aree periferiche in appendici scollegate dal centro città con alti tassi di povertà educativa, emarginazione e segregazione sociale e cattiva qualità della vita (Ingersoll, 2006; Burchell et al., 2000). Quando poi alla segregazione spaziale si aggiungono anche motivi etnici il risultato sono dei veri e propri ghetti con il conseguente proliferare di condizioni di malessere e non appartenenza alla comunità e al territorio in cui si risiede.

I processi di *gentrification*, invece, hanno trasformato i quartieri popolari in zone di pregio. Ciò ha reso certamente maggiormente attrattive questi spazi urbani, ma allo stesso tempo ha segnato l'allontanamento dei residenti che non potevano più permettersi gli affitti o l'acquisto di abitazioni in tali zone (Lees, Slater & Wyly, 2008; Brown-Sarracino, 2010).

In questi concomitanti processi, a trovarsi allontanati dalle zone centrali della città – e dunque lontani anche da servizi – sono soprattutto anziani e le persone in situazioni di povertà. Questo costituisce ad ampliare il gap generazionale oltre a quello sociale.

A ciò si aggiunga che i fenomeni di *overtourism*, spesso collegati a quelli di *gentrification*, stanno svuotando i centri storici delle città, in quanto resi invivibili, a livello economico e sociale, dal turismo di massa. Ciò sta producendo notevoli impatti a livello di sostenibilità della città nella sua capacità fisica, sociale, economica, ecologica, psicologica e politica (Peeters et al., 2008); con il rischio di una vera e propria *disneificazione* (Bryman, 2004; Semi, 2015).

Questi processi di cambiamento e di trasformazione producono importanti impatti sugli spazi della città, ma impongono anche delle trasformazioni agli aspetti sociali e culturali oltre che alle geometrie relazionali (Sennett, 2018). A contribuire alla definizione dello scenario concorrono anche gli attuali dati demografici che rivelano un disequilibrio nella composizione della popolazione costituita per un'alta percentuale di persone anziane – in continuo aumento grazie all'aumento dell'aspettative di vita – rispetto ad un calo costante negli ultimi anni della natalità (ISTAT, 2024).

Ciò significa che inevitabilmente la città ed i suoi spazi vanno ripensate, così come la loro funzione e gli usi che non possono più dirsi esclusivi di un determinato gruppo o generazione.

Comporterà, ad esempio, aprire gli spazi della scuola in orario non scolastico per un uso sociale capace di favorire il far rete territoriale e sviluppare gli aspetti culturali e sociali della comunità. Occorre, quindi, pensare, come in diverse esperienze già diffuse in diverse zone dell'Europa, a riqualificazioni spaziali in termini intergenerazionali che connettono insieme servizi – e pertanto individui – di generazioni differenti (Chianese & Cornacchia, 2022; Corsi & Ulivieri, 2012).

Il recente periodo pandemico ha posto la necessità di focalizzare l'attenzione sul ripensamento della città e dei suoi spazi (inclusa la scuola) nella fase post-pandemica per aumentare gli aspetti di resilienza ed inclusività, oltre che per progettare azioni di contrasto alla povertà e alle disuguaglianze (UN Habitat, 2023; Green City Network, 2020) e favorire aspetti di intergenerazionalità (Argenti, 2022).

Si sono avviati nuovi movimenti e modelli di pianificazione urbana, come ad esempio quello della “Città dei 15 minuti” (Moreno et al., 2021) teso a ridare un nuovo ritmo alla città troppo spesso pensata ad uso di consumatore e di automobile erodendo spazi di comunità e di socialità.

L'orizzonte di riferimento traccia, inevitabilmente, la necessità di un passaggio da una pianificazione eminentemente urbanistica

e architettonica a quella della vita in città ritessendo le relazioni fra gli aspetti umani con quelli urbani, consentendo alla città di trasformarsi da istituzione tenace, talvolta granitica anche se mutevole, in una vera e propria città vivente (Wright, 2020).

In questa prospettiva c'è da chiedersi, insieme con Carlos Moreno, se sapremo accettare la sfida.

Ma saremo capaci di costruire una città e una vita urbana, umana, sostenibile e socialmente inclusiva, con la tecnologia al servizio della nostra qualità di vita? Saremo in grado di contrastare le conseguenze del cambiamento climatico e garantire la salvaguardia della biodiversità, oggi sotto minaccia di estinzione? Come tornare a condividere i beni comuni? Come costruire una città in cui l'ecologia è innanzitutto umanesimo, l'economia una fonte di condivisione e l'inclusione sociale una realtà? Tante domande. Sono convinto che una buona parte delle risposte verrà dalla nostra capacità di insegnare, diffondere una cultura urbana basata sull'altruismo, sviluppare nuove urbanità, trasformare i nostri stili di vita, di consumo, di produzione e scommettere sull'intelligenza umana per gestire meglio l'intelligenza artificiale (Moreno, 2024, p.15).

La “pianificazione sostenibile” del vivere in città, come su esposto, deve partire dal concetto di giustizia intergenerazionale legato per un verso a quello della sostenibilità ambientale e dall'altro a quella sociale rimandando, quindi, alle questioni etiche e di responsabilità. Il concetto di giustizia intergenerazionale richiede un equilibrio tra i bisogni attuali e quelli futuri da gestire attraverso la solidarietà e l'altruismo fra le generazioni.

Questi aspetti già presentati nel “Libro Verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni” (Commissione Europea, 2021) sottolineando come necessario un “rafforzamento della solidarietà e dell'equità intergenerazionali tra giovani e anziani [in quanto] esistono numerosi elementi di interdipendenza fra le generazioni (Ivi, p. 3).

Pertanto, risulta necessario promuovere “la solidarietà e la responsabilità intergenerazionali con politiche di attivazione e, al tempo stesso, tenendo aperta la via allo sviluppo di una società dinamica e solidale” (Ivi, p. 25).

Valorizzare, quindi, e riconoscere il valore delle relazioni intergenerazionali anche rispetto ai temi del vivere sostenibile rivaluta il ruolo della comunità stessa nella funzione di “comunità educante” sostenendo uno sviluppo umano autentico, favorendo momenti di cura vicendevoli, contrastando solitudine ed isolamento, coltivando allo stesso tempo il deep learning nella sua dimensione valoriale e culturale.

Bibliografia

- Argenti, M. (2022). Post-Covid Intergenerational Living. *Sociologia urbana e rurale*, 128, 59-70.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*. Milano: Elèuthera.
- Botta, M. & Crepet, P. (2007). *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*. Torino: Einaudi.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of Society*. London: Sage.
- Brown-Saracino, J. (Eds.) (2010). *The gentrification debates*. New York: Routledge.
- Burchell, R., Listokin, D. & Galley, C. (2000). Smart growth: more than a ghost of urban policy past, less than a bold new horizon. *Housing Policy Debate*, 11(4), 821-879.
- Calvaresi, C. & Cognetti, F. (2023). La rigenerazione urbana è apprendimento. *Tracce Urbane - Rivista Transdisciplinare di Studi Urbani*, 06, 45-66.
- Carr, S. & Lynch, K. (1968). Where Learning Happens. *Daedalus*, 97(4), 1277-1291.
- Cellamare, C. (2011). *Progettualità dell'agire urbano. Processi e pratiche urbane*. Roma: Carocci.
- Chianese, G. & Cornacchia, M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Commissione Europea. (2021). Libro Verde *Sull'invecchiamento Demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Bruxelles, 27.1.2021 COM(2021) 50 final. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0050> (ultimo accesso 11.11.2025).
- Corsi, M.E. & Ulivieri, S. (a cura di) (2012). *Progetto Generazioni, Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Daggett, W.R. (2005). *Achieving academic excellence through rigor and relevance*. Rexford, N.Y.: International Center for Leadership in Education.
- Fondazione Agnelli. (2020). *Rapporto sull'Edilizia Scolastica*. In <https://www.fondazioneagnelli.it/progetti/rapporto-sulledilizia-scolastica-della-fondazione-agnelli/> (ultimo accesso 11.11.2025).
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Frabboni, F. & Guerra, G. (a cura di) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Galdini, R. (a cura di) (2022). Rigenerazione urbana. Idee, pratiche e politiche per una città condivisa. *Sociologia urbana e rurale*, XLIV, n. 128.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Green City Network (2020). *Carta per la rigenerazione urbana delle green city. Per uscire dalla crisi, dopo la pandemia, con più cura per il nostro futuro*. In <https://www.greencitynetwork.it/wp-content/uploads/Carta-per-la-rigenerazione-urbana-delle-gren-city-1.pdf> (ultimo accesso 11.11.2025).
- Hannerz, U. (1992). *Esplorare la città*. Bologna: Il Mulino.
- Hertzberger, H. (1991). *Lesson for Students in Architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hill, L.A., Brandeau, G., Truelove, E. & Lineback, K. (2015). *Il genio collettivo. La cultura e la pratica dell'innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Imms, W. (2016a). Occupying curriculum as space. In K. Fisher (Ed.), *The translational design of schools. An evidence-based approach to aligning pedagogy and learning environments* (pp. 145-155). Rotterdam: Sense Publishers.

- Imms, W. (2016b). New generation learning environments: How can we find out if what work is working? In W. Imms, B. Cleveland, K. Fisher (Eds.). *Evaluating learning environments: Snapshots of emerging issues, methods and knowledge* (pp. 21-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ingersoll, R. (2006). *Sprawltown. Looking for the city on its edges*. New York: Princeton Architectural Press.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- ISTAT. (2024). *Natalità e fecondità della popolazione residente*. Roma: ISTAT. In <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Natalita-in-Italia-Anno-2023.pdf> (ultimo accesso 11.11.2025).
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N. & Sitka-Sage, M.D.D. (Eds.) (2018). *Wild Pedagogies: Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*. London: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, M., Sanchez, M. & Hoffman, J. (2016). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Cham: Springer.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (a cura di) (2009). *Gli strumenti per governare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lees, L., Slater, T. & Wyly, E. (2008). *Gentrification*. New York: Routledge.
- Lucchetta, P. (2014) *Innovation in the retail spaces of the M9 City District*. In https://www.academia.edu/7590690/M9_Transforming_the_city_EN (ultimo accesso 11.11.2025).
- Marchigiani, E., Basso, S. & Di Biagi, P. (2017). *Esperienze urbane. Spazi pubblici e città contemporanea*. Trieste: EUT.
- Mela, A. (1996). *Sociologia delle città*. Roma: Carocci.
- Merton, R.K. & Barber, E.G. (2022). *Viaggi e avventure della Serendipity. Saggio di semantica sociologica e sociologia della scienza*. Bologna: Il Mulino.
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Futura. Progettare, costruire, abitare la scuola*. In https://pnrr.istruzione.it/wpcontent/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf (ultima data di consultazione 10/01/2024).
- Moreno, C. (2024). *La città dei 15 minuti. Per una cultura urbana democratica*. Bari: Adda.
- Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C. & Pratlong, F. (2021). Introducing the "15-Minute City": Sustainability, Resilience and

- Place Identity in Future Post-Pandemic Cities. *Smart Cities*, 4, 93-111.
- Mumford, L. (1938). *The Culture of Cities*. New York: Harcourt Brace.
- Nayak, S.R., Dash, S.P., Amin, P.S. & Priyashantha, K.G. (2023). A review on intergenerational cohousing: a possible living option for elderly and youth. *New Design Ideas*, 7(3), 535-556.
- Norberg-Schulz, C. & Digerund, J.G. (1980). *Louis I. Kahn idea e immagine*. Roma: Officina.
- Peeters, P., Gössling, S., Klijs, J., Milano, C., Novelli, M., Dijkmans, C., Eijgelaar, E., Hartman, S., Heslinga, J., Isaac, R., Mitas, O., Moretti, S., Nawijn, J., Papp, B. & Postma, A. (2018). *Research for TRAN Committee - Overtourism: impact and possible policy responses*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 41-52). Pisa: ETS.
- Power, A. (1996). Area based poverty and resident empowerment. *Urban Studies*, 33(9), 1535-1564.
- Semi, G. (2015). *Tutte le città come Disneyland?* Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Thang, L.L. (2015). *Creating an intergenerational contact zone*. New York: Routledge.
- Tolstoj, L. (1862). Vospitanie i obrazovanie (Educazione e formazione culturale). *Jasnaia Poljana*, 7. In <https://sprofessori.noblogs.org/files/2011/03/Tolstoj-articoli.pdf> (ultimo accesso 11.11.2025).
- UN-Habitat (2023). *Local action in time of crisis*. In https://unhabitat.org/sites/default/files/2024/05/annual_report_2023.pdf (ultimo accesso 11.11.2025).
- Ward, C. (2000). *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*. Napoli: L'ancora.
- Wright, F.L. (2020). *La città vivente*. Torino: Einaudi.
- Zamagni, S. (2019). *Terzo settore, innovare non significa 'fare meglio'*, *Vita*, 4 ottobre 2019. In <https://www.vita.it/terzo-settore-innovare-non-significa-fare-meglio/> (ultimo accesso 11.11.2025).

