

## **Il mattone e il ciuffo d'erba. L'architettura della partecipazione per lo sviluppo di città educative**

Matteo Cornacchia

*“Il mattone e il ciuffo d'erba” e “l'architettura della partecipazione” sono espressioni, rispettivamente, di Franco Frabboni e Giancarlo De Carlo, esponenti di due ambiti disciplinari – la pedagogia e l'architettura – che rivelano insospettabili convergenze. A partire dalle loro lungimiranti riflessioni sul rapporto fra scuola e città, il saggio indaga in chiave interdisciplinare le connessioni fra il discorso educativo e la pianificazione urbanistica nella prospettiva contemporanea delle “città educative”.*

*“The brick and the tuft of grass” and the “architecture of participation” are two famous expressions, respectively by the pedagogist Franco Frabboni and the architecture Giancarlo De Carlo. They analyzed the relationship between school and urban design: starting from their thought, the paper explores how educational discourse and urban design are related to the contemporary perspective of “Educating Cities”.*

*Parole chiave: interdisciplinarietà, pedagogia, urbanistica, scuola, città educative.*

*Keywords: interdisciplinarity, pedagogy, urban design, school, educating cities.*

### *1. Premessa. Il valore dell'interdisciplinarietà*

Una delle tendenze più diffuse nel campo della ricerca e della didattica a livello universitario consiste, ormai da qualche tempo, nel richiamo al valore e all'efficacia dell'approccio interdisciplinare. Si tratta di un dibattito che ha già una sua consistenza e, per certi aspetti, una sua “storia”, sviluppatosi lungo due dimensioni principali: la prima è di natura strettamente epistemologica, tocca dimensioni ascrivibili alla filosofia della scienza e riflette sui rapporti fra le singole discipline, sull'effettiva possibilità di superamento di confini concettuali, comunicativi e metodologici con cui si è venuto a comporre il campo della conoscenza; la seconda, di natura più tecnica, riguarda l'architettura con cui i saperi sono organizzati all'interno del sistema universitario (settori scientifico disciplinari, classi di laurea, afferenze dipartimentali, ecc.) e ha risvolti concreti nella progettazione di nuovi

percorsi formativi, soprattutto di terzo livello (master, corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale), fino alla recente prospettiva degli *open badge*.

Una svolta in tale dibattito viene convenzionalmente fatta risalire al 1970, quando il *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* dell'OCSE organizzò un convegno a Nizza sul tema *Interdisciplinarietà: problemi di insegnamento e di ricerca nelle università* e dove l'interdisciplinarietà fu definita un'interazione tra due o più discipline differenti che “può variare da semplice comunicazione di idee a integrazione reciproca di concetti organizzatori, metodologie, procedure, epistemologie, terminologie, dati che guidano verso un'organizzazione della ricerca e dell'educazione in un campo abbastanza esteso”<sup>1</sup>.

Da allora il retaggio delle settorializzazioni e dell'insormontabilità di certi steccati, ben rappresentato dal saggio di Charles Percy Snow sulle “due culture”<sup>2</sup>, si è progressivamente indebolito e tanto dalle cosiddette scienze “dure” quanto da quelle “morbide” si sono levati appelli all'apertura e alla ricerca di nuove ibridazioni. A titolo di esempio, ne vogliamo citare due, particolarmente significativi proprio per la matrice da cui provengono, rispettivamente umanistica e scientifica.

Uno dei grandi sostenitori del valore dell'interdisciplinarietà è stato senz'altro Edgar Morin, autore, nel 1994, di un saggio intitolato *Sur l'interdisciplinarité* e pubblicato sul Bollettino del *Centre international de recherches et études transdisciplinaires*: “la storia della scienza – scriveva nella circostanza il filosofo francese – non è soltanto quella della costituzione e del proliferare delle discipline, ma è anche quella della rottura dei confini disciplinari, dell'invasione di un problema da una disciplina sull'altra, della circolazione dei concetti, della formazione di discipline ibride che alla fine diventeranno autonome; è anche la storia della formazione di complessi dove diverse discipline si aggregano e si uniscono. In altre parole, se la storia ufficiale della scienza è quella della disciplina, un'altra storia correlata e inscindibile è quella delle inter-trans-poli-disciplinarietà”<sup>3</sup>. Qualche anno dopo, in

<sup>1</sup> OECD-CERI, *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*, Paris, OECD Publication Center, 1972, p. 25.

<sup>2</sup> C. P. Snow, *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge, 1959; tr. it. *Le due culture*, Venezia, Marsilio, 2005.

<sup>3</sup> E. Morin, *Sur l'interdisciplinarité*, in “Bulletin Interactif de Recherches et Etudes transdisciplinaires”, n. 2, Juin 1994 (formato elettronico).

uno dei suoi testi più noti, Morin tornava sulla questione e indicava nell'interdisciplinarietà una delle caratteristiche principali da cui partire per una riforma complessiva dei sistemi formativi, troppo legati a una concezione frammentata degli insegnamenti e distante dal reale funzionamento del pensiero: “un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline, da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti nel loro ambiente, a separare le discipline aperte (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare”<sup>4</sup>.

La seconda testimonianza giunge invece dalla prestigiosa rivista *Nature* che, nel 2015, dedicò uno *special issue* al tema dell'interdisciplinarietà: nell'editoriale, significativamente intitolato *Mind meld* (letteralmente “fusione mentale”) si affidava all'approccio interdisciplinare l'obiettivo di “rompere le barriere fra gli ambiti disciplinari per costruire un terreno comune”<sup>5</sup>; allo stesso tempo, però, si riconosceva anche una certa retorica nel modo in cui il tema viene solitamente affrontato, perché a fronte dei numerosi centri per la ricerca interdisciplinare sorti negli ultimi anni in molte università di tutto il mondo, permangono ancora numerosi problemi legati, ad esempio, alle modalità di valutazione della ricerca o alla costruzione dell'offerta formativa degli atenei che non incoraggiano di certo l'esplorazione di collaborazioni fra studiosi al di fuori delle rispettive comunità di appartenenza.

## 2. *L'incontro fra pedagogia e architettura: l'attualità del tema*

Entro questo articolato dibattito la pedagogia assume un ruolo particolare, una sorta di intrinseca “vocazione interdisciplinare” che probabilmente le deriva da una vicenda epistemologica piuttosto travagliata, ma anche da un oggetto di studio – l'educazione – particolarmente adatto a letture multiprospettiche. Dall'iniziale discorso herbar-

<sup>4</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 5-6.

<sup>5</sup> Cfr. *Mind Meld*, in “*Nature*”, 525, 289-290, DOI: <https://doi.org/10.1038/525289b>.

tiano sull'indipendenza della pedagogia e sul suo rapporto con la filosofia e la psicologia, alla riflessione deweyana sulla legittimità di una declinazione plurale della “scienza dell'educazione”, i pedagogisti hanno sempre dovuto fare i conti con l'identità di una disciplina costitutivamente orientata a guardare oltre i propri confini. Il tema è diventato particolarmente rilevante fra gli anni Ottanta e Novanta, quando lo statuto epistemologico della pedagogia è stato posto al centro del confronto fra i grandi nomi della comunità accademica del tempo<sup>6</sup> nel tentativo di determinare la specificità del discorso pedagogico in un quadro di connessioni sempre più strette con le altre scienze umane e sociali.

Uno degli effetti più evidenti di quella stagione è stata la riforma del corso di laurea in *Pedagogia*, rinominato, a partire dai primi anni Novanta, in *Scienze dell'educazione*: non si trattava solamente di un cambio di etichetta, ma di una profonda revisione dell'impianto curricolare e, appunto, epistemologico del corso. Fino a quel momento erano ben pochi i percorsi universitari che offrivano una visione plurale attorno ad uno specifico oggetto di studio ma, di lì a poco, questa tendenza ha iniziato a diffondersi in molti altri ambiti, tanto nel comparto socio-umanistico quanto in quello medico-scientifico, per riconfigurare assetti dei singoli corsi ma anche delle strutture che li governano (prima le facoltà, ora i dipartimenti)<sup>7</sup>.

Insomma, anche da una mera ricostruzione cronologica dei fatti, si coglie come la pedagogia sia stata fra le prime discipline a misurarsi con il paradigma della complessità, sia riuscita a interpretare la fun-

<sup>6</sup> Per una ricostruzione dettagliata di quel confronto si rimanda al testo di Giancarla Sola *L'epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”* (Genova, Il Melangolo, 2015), ove, anche nel titolo, viene dato rilievo al dibattito sviluppatosi sulle pagine della rivista “Scuola e Città” e rappresentato soprattutto da due articoli rispettivamente di Alberto Granese (*Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, nel 1986) e Giovanni Maria Bertin (*Postille a un dibattito*, nel 1988).

<sup>7</sup> Prima dell'avvio del corso di laurea in *Scienze dell'educazione*, la declinazione al plurale era stata utilizzata in poche altre circostanze, come nel caso delle *Scienze politiche*; un ulteriore segnale del cambiamento di paradigma lo si colse con quanto avvenne alle facoltà di Magistero, rinominate per decreto ministeriale in *Scienze della formazione* nel 1995. Da quel momento sono state molte le strutture didattiche (prima facoltà, ora dipartimenti) e i corsi di studio ad aver seguito quella tendenza: da Giurisprudenza a *Scienze giuridiche*, da Medicina e Chirurgia a *Scienze mediche e chirurgiche*, da Psicologia a *Scienze psicologiche*, da Biologia a *Scienze biologiche*, solo per citare alcuni casi.

zione di sintesi richiesta a una “scienza fatta di scienze”<sup>8</sup> e abbia tracciato una rotta che, come si è potuto vedere, è stata poi seguita in molti altri settori. Nella maggior parte dei casi richiamati, tuttavia, l'interdisciplinarietà è risultata per lo più limitata a rapporti di buon vicinato, ovvero a un dialogo fra scienze “adiacenti” che si affacciano su un unico oggetto di studio e, indagandolo dalle rispettive prospettive, mettono a fattor comune la specificità del loro apporto.

Una forma di interdisciplinarietà ancor più stimolante è invece quella che mette in contatto discipline non adiacenti, appartenenti ad ambiti della ricerca ritenuti lontani ma ugualmente connettabili quando l'ineludibilità di alcuni oggetti-problema non riducibili ad un'unica prospettiva disciplinare (si pensi ai concetti di salute, corpo, mente, persona), richiede approcci trasversali e, per dirla con Margiotta, forme di conoscenza innovativa<sup>9</sup>. Anche su questo versante la pedagogia ha già dato prova della sua capacità di trovare convergenze con campi del sapere diversi da quelli tradizionalmente inscrivibili fra le scienze umane e sociali: a titolo di esempio si possono richiamare le suggestioni offerte dal dialogo con le neuroscienze, rispetto al quale si registra negli ultimi anni un'intensa produzione, oppure il fecondo rapporto con la medicina che, oltre ad aver contribuito allo sviluppo delle *medical and health humanities*, è da tempo irrobustito dalla stabile presenza di insegnamenti pedagogici nei corsi di studio rivolti alla formazione delle professioni sanitarie<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Si tratta di un'efficace espressione di Franco Cambi; si veda *L'epistemologia pedagogica oggi*, in “Studi sulla formazione”, 1 (1), 2008, pp. 157-163.

<sup>9</sup> Cfr. U. Margiotta, *Oltre le colonne d'Ercole, con le vele finalmente dispiegate*, in G. Annacontini, R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari, Progedit, 2014, pp. VII-XI.

<sup>10</sup> Sul rapporto fra pedagogia e neuroscienze si segnalano diverse monografie: *La pedagogia clinica fra scienze umane e neuroscienze*, di Emiliana Mannese (Roma, Anicia, 2002); *Nuove frontiere della pedagogia: educazione e neuroscienze*, di Agnese Rosati (Roma, Anicia, 2011); *Pedagogia e neuroscienze: aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*, di Chiara d'Alessio (Lecce, Pensa, 2019); nel 2012 il 51° convegno di Scholé fu interamente dedicato al rapporto fra pedagogia e neuroscienze: gli atti sono stati curati da Luciano Pazzaglia e pubblicati nel 2014 con il titolo *Pedagogia e Neuroscienze* (Brescia, La Scuola); nel 2018, infine, la rivista *Pedagogia e Vita* uscì con un numero monografico sul rapporto pedagogia-neuroscienza (anno 76, n. 1). Per quanto riguarda il campo delle *medical and health humanities*, l'intersezione fra pedagogia e medicina è testimoniata, oltre che da diversi lavori monografici, dalla presenza in fascia “A” ANVUR per i settori 11/D1 e 11/D2 di diverse riviste internazionali: *Health Education Research*, *Qualitative Health Research*, *Medical Education*; in Italia dal 2019 è attiva la rivista

In questa sede si intendono approfondire alcune prospettive derivanti da un altro significativo dialogo che ha preso corpo negli ultimi anni: quello fra la pedagogia e l'architettura. La rilevanza del tema è oggi testimoniata da almeno due circostanze di stretta attualità: la prima è la grande disponibilità di fondi messi a disposizione dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per l'edilizia scolastica; la seconda è la pubblicazione nel 2020 di *Back to the Future of Education: four OECD Scenarios for Schooling*, il documento con cui l'OCSE ha indicato quattro possibili scenari per la scuola nei prossimi vent'anni.

Il PNRR ha inizialmente stanziato 800 milioni di euro per la costruzione di 195 nuove scuole<sup>11</sup>, primarie e secondarie, con gli obiettivi di ridurre consumi ed emissioni inquinanti, aumentare la sicurezza sismica e lo sviluppo delle aree verdi, realizzare ambienti scolastici coerenti con gli obiettivi di insegnamento e apprendimento, contribuire allo sviluppo sostenibile dei territori e delle comunità. Secondo le previsioni ministeriali, saranno quasi sessanta mila gli studenti e le studentesse a beneficiare prioritariamente di questi interventi, anche se l'abbattimento dei costi energetici, stimato al 50%, avrà evidenti ricadute per l'intera collettività. Su altro canale di finanziamento, poi, sono stati stanziati 4,6 miliardi per incrementare l'offerta di servizi rivolti alla fascia 0-6, per la quale il nostro paese è ancora in grave ritardo rispetto agli standard richiesti dall'Unione Europea<sup>12</sup>.

Quanto al documento dell'OCSE, si tratta di un sussidio messo a disposizione dei governi nazionali per la messa a punto di politiche educative adeguate alle esigenze delle nuove generazioni in base a previsioni future, sulla scorta di quanto già accaduto nel 2001 con

*Journal of Health Care Education in Practice*, riconosciuta da ANVUR nell'elenco delle riviste scientifiche per i settori 11/D1 e 11/D2 a partire dal 2022.

<sup>11</sup> Il Decreto Ministeriale 5 maggio 2022, n. 111, ha in realtà incrementato i fondi per un ammontare complessivo di 1.389 milioni; i progetti finanziabili con tale cifra sono saliti da 195 a 212.

<sup>12</sup> Ci si riferisce agli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo di Barcellona del 2002 in base ai quali gli stati membri avrebbero dovuto garantire entro il 2010 l'accesso ai servizi per la prima infanzia (0-3) ad almeno il 33% dei bambini e delle bambine e l'accesso ai servizi per l'infanzia (dai 3 anni in su) ad almeno il 90% dei bambini e delle bambine. Rispetto al primo obiettivo l'Italia non è ancora riuscita a raggiungere la soglia richiesta, ragione per cui una parte consistente delle risorse del PNRR è stata stanziata proprio per la realizzazione di nidi d'infanzia.

analoghe linee guida<sup>13</sup>. Ebbene, per ciascuno dei quattro scenari individuati – *Schooling extended*, *Education outsourced*, *Schools as learning hubs* e *Learn-as-you-go* – vengono anche fornite indicazioni strutturali e organizzative per intervenire sugli edifici scolastici e adeguarli ai nuovi modi con cui si svolgeranno i processi di insegnamento e apprendimento.

È bene precisare che l'interesse dei pedagogisti per la progettazione degli edifici scolastici, degli arredi e dei materiali è tutt'altro che una novità: basterebbe qui richiamare i movimenti dell'attivismo, delle scuole nuove o della cooperazione educativa per avere conferma di quanto innovative siano state le intuizioni di Dewey, Ferrière, Montessori o Freinet nel ragionare in termini di “ambienti di apprendimento” da predisporre.

Si potrebbe anzi affermare che i primi contatti con l'architettura siano avvenuti proprio quando la pedagogia ha cominciato a legittimare teorie dell'apprendimento che rovesciavano la tradizionale posizione passivo-recettiva dei discenti in favore di pratiche esperienziali e sociali, per le quali la tipica conformazione degli spazi scolastici era poco funzionale. Eppure, proprio Freinet, in una scheda pedagogica della rivista *L'Éducateur* del 1964 dedicata all'organizzazione materiale della classe, ammetteva quanto fossero rari i casi di effettiva consultazione fra architetti e insegnanti nella realizzazione di nuovi edifici scolastici, ragione per cui si attivò in prima persona per creare l'*Associazione per la Modernizzazione dell'Educazione* nell'intento di agevolare il dialogo fra le due parti in nome di una “pedagogia moderna”<sup>14</sup>.

I suoi sforzi, insomma, confermavano quanto fosse complicata la costruzione di un campo comune, a dimostrazione del fatto che l'interdisciplinarietà non si genera per giustapposizione di due o più ambiti, ma richiede la capacità di mediare le proprie prospettive con quelle di un'altra comunità professionale o scientifica per superare differenze di linguaggio, di approccio, di priorità.

<sup>13</sup> Ci si riferisce al rapporto *What schools for the future?*, curato dal Centre for Education Research and Innovation dell'OCSE.

<sup>14</sup> C. Freinet, *L'organisation de la classe. Dossier pédagogique de l'École Moderne*, in “*L'Éducateur*”, n. 5, 1964, pp. 1-4.

### 3. *L'architettura della partecipazione*

Negli anni Settanta fu Giancarlo De Carlo, uno dei più influenti architetti del tempo, a riconoscere la ritrosia dei suoi colleghi nel volersi misurare con chi non apparteneva al loro mondo e a segnalare i rischi di un'eccessiva autoreferenzialità. Noto per l'aforisma "l'architettura è troppo importante per essere lasciata agli architetti", De Carlo sintetizzò il suo pensiero in un celebre saggio del 1972 intitolato *An Architecture of Participation*, ove furono gettate le basi di un principio – quello dell'architettura della partecipazione – che oggi si rivela più che mai attuale e coerente alla prospettiva dialogica qui sostenuta. Contrario alle derive della specializzazione "quando (essa) diventa una condizione di segregazione mentale, ... quando oscura le facoltà critiche di chi opera (e) quando recide le relazioni che intercorrono tra il proprio campo di attività e il mondo esterno"<sup>15</sup>, egli assunse una posizione critica nei confronti dell'architettura del tempo, poco incline ad accogliere opinioni esterne e giunta, a suo dire, ad un bivio: "Un bivio, per definizione, ha due rami. Ebbene nel nostro caso uno dei due rami è il prolungamento della linea che l'architettura ha finora percorso; l'altro ramo invece si innesta a questa linea con un punto di flesso e perciò procede verso una nuova direzione. La nuova direzione porta verso l'architettura della partecipazione. A questo punto immagino che dovrei cercare di definire cosa sia l'architettura della partecipazione e dare qualche indicazione su come possa essere praticata. Non è certo un compito facile, dal momento che l'architettura della partecipazione ancora non esiste e non esiste neppure alcuna forma autentica di partecipazione, per lo meno in quella parte del mondo che definiamo civilizzato. Si ha partecipazione infatti quando tutti intervengono in egual misura nella gestione del potere, oppure – forse così è più chiaro – quando non esiste più il potere perché tutti sono direttamente ed egualmente coinvolti nel processo delle decisioni. Penso che mi si obietterà subito che allora sto descrivendo un'utopia. Si tratta di un'obiezione giusta perché infatti l'architettura della partici-

<sup>15</sup> Il saggio *An Architecture of Participation* venne pubblicato per la prima volta nel 1972 dal Royal Australian Institute of Architects nella serie Melbourne Architectural Papers a seguito di una conferenza tenuta da De Carlo a Melbourne nel 1971. La citazione è tratta dalla versione italiana del saggio, pubblicata in una raccolta di tre scritti di De Carlo e curata da Sara Marini: *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quolibet, 2013, p. 53.

zione è un'utopia; però un'utopia realistica, e questo fa una grande differenza”<sup>16</sup>.

A volerla leggere attraverso lenti diverse, la visionaria lezione di De Carlo sembra orientata a sollecitare una riflessione pedagogica oltre che architettonica in senso stretto. Nell'interrogarsi sulla sua pratica professionale, l'architetto genovese segnalò l'importanza del confronto con destinatari e fruitori di un progetto, evidenziando come tale confronto dovesse essere ancor più largo e partecipato in corrispondenza di progetti di rilevanza collettiva.

Nel suo discorso, insomma, si coglie una straordinaria analogia con i temi portanti della pedagogia sociale e, in particolare, con la sua declinazione comunitaria, secondo cui l'educazione, oltre ad essere una vicenda individuale, assume il profilo di “bene comune” nella misura in cui viene riconosciuta prioritaria per la coesione e lo sviluppo di una comunità. Come si è visto, la storia del rapporto fra pedagogia e architettura è risultata prevalentemente circoscritta alla costruzione o ristrutturazione di scuole e alla collaborazione, non senza difficoltà, fra progettisti e insegnanti; in questo caso, però, il tema è di ben altra portata e riguarda il modo in cui gli spazi urbani – e dunque non soltanto gli edifici scolastici – contribuiscono nel loro complesso a facilitare processi educativi che, come noto, sono ormai connotati da visioni *lifelong* e *lifewide*.

Per tornare al documento OCSE sugli scenari del futuro, tutte e quattro le ipotesi formulate prefigurano una radicale trasformazione della funzione tradizionale della scuola e la immaginano definitivamente integrata alle reti di apprendimento non formale e informale costituite da altre agenzie, da attori del terzo settore, dalle imprese, dalla società civile in tutte le sue articolazioni. Le stesse espressioni utilizzate per intitolare i quattro scenari – estensione della scolarizzazione, esternalizzazione dell'istruzione, costituzione di centri di apprendimento e ubiquità dell'apprendimento – rendono estremamente chiara la proiezione dei cambiamenti attesi: progressiva espansione e trasformazione del sistema scolastico e mantenimento dei diplomi formali accanto, però, ad altre forme di certificazione delle competenze, soprattutto di natura non formale (primo scenario); interazione fra nuovi attori informali e istruzione tradizionale con conseguente diffusione di percorsi formativi alternativi e flessibili, dall'istruzione parentale al potenziamento delle opportunità online (secondo scenario);

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 61.

maggior propensione alla sperimentazione e abbattimento dei “muri” delle scuole, non soltanto in senso fisico, per collegarle alle rispettive comunità di appartenenza (terzo scenario); definitiva scomparsa della distinzione fra apprendimento formale e non formale e de-istituzionalizzazione della scuola (quarto scenario).

Se a una prima lettura le previsioni dell’OCSE possono sembrare improbabili e lontane dal realizzarsi, dall’altra bisogna riconoscere come la pandemia abbia spaventosamente accelerato alcuni dei processi ipotizzati dal rapporto: basti pensare al potenziamento della didattica a distanza o al rilancio della funzione sociale e aggregativa della scuola, solo per rimanere agli aspetti più macroscopici. Le trasformazioni in atto sono di una portata tale da non poter essere affidate settorialmente alla capacità analitica di pochi esperti, per quanto preparati possano essere; mai come ora, in un’epoca giustamente segnata dall’imperativo della sostenibilità, è necessario appellarsi al metodo partecipativo invocato da De Carlo per fare in modo che l’architettura del nostro vivere comune sia generata dalle idee di educazione e cittadinanza di cui siamo portatori.

#### *4. Il mattone e il ciuffo d’erba: le città educative*

L’idea di una scuola “aperta”, “estesa” o “ubiqua”, oltre a sintetizzare le previsioni dell’OCSE per l’avvenire, è in linea con l’evoluzione del pensiero pedagogico secondo cui l’apprendimento sarebbe anzitutto una pratica sociale e continua, impossibile da circoscrivere a soli (e pochi) luoghi formalmente deputati a strutturarli in percorsi certificabili. Ciò sposta la frontiera dell’interdisciplinarietà fra pedagogisti e architetti un po’ oltre rispetto al consueto, perché assieme alla progettazione degli edifici scolastici viene ora considerato il loro inserimento nei piani urbanistici: sono le città nel loro complesso a essere “ambienti educativi” nella misura in cui la loro conformazione e il modo in cui sono concepiti i loro spazi, pubblici o privati, favoriscono forme di aggregazione e processi partecipativi interculturali e intergenerazionali. Anche in questo caso, pur ragionando in termini di stretta attualità e di proiezioni per l’immediato futuro, va riconosciuto come il principio della “città educativa” abbia solide radici, che affondano in quella stessa fase storica in cui, sul fronte epistemologico, andava componendosi il quadro delle scienze dell’educazione. In quegli anni la ricerca pedagogica, fino ad allora molto legata alla centralità

della scuola, allargava il proprio orizzonte di indagine al vasto campo dell'educazione extrascolastica e alle professioni implicate in quei contesti, ovvero educatori e formatori.

Per rappresentare in chiave sistemica la pluralità delle opzioni educative, ma anche la necessità di una loro integrazione, fu soprattutto Franco Frabboni ad adottare la prospettiva del *sistema formativo integrato*, ove la continuità dell'apprendimento fra spazio scolastico e spazio cittadino era già ben delineata. Già all'inizio degli anni Novanta, in un volume curato assieme a Luigi Guerra e significativamente intitolato *La città educativa*, Frabboni rendeva il rapporto scuola-città in questi termini: "Non più ... scuola come *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (borgata, quartiere, paese). Una relazione di 'scambio' e 'comunione' dei reciproci *beni culturali* secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni/risorse di questo ad *aule didattiche decentrate*. Come dire, il 'mattone' (la città) e il 'ciuffo d'erba' (il paesaggio naturale) come *segni di cultura*, come alfabeti linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, come primo *abbecedario*"<sup>17</sup>. Almeno altri due saggi di quel volume, a firma di Franca Pinto Minerva e Cosimo Laneve, indagavano lo sviluppo urbano in chiave educativa e facevano della città un preciso oggetto pedagogico da indagare "in comune" con urbanisti, architetti e ingegneri<sup>18</sup>.

Esattamente nello stesso momento in cui la pedagogia accademica allargava i propri orizzonti in chiave interdisciplinare, a Barcellona, nel 1990, si svolgeva il primo congresso internazionale delle città educative che fu all'origine, quattro anni più tardi, della nascita dell'*Associazione Internazionale delle Città Educative* (AICE). Oggi vi aderiscono circa 500 amministrazioni locali di 36 paesi in tutto il mondo che si riconoscono nei principi espressi dalla Carta delle città educative, nelle cui premesse si legge che "in una città educativa l'educazione supera le pareti della scuola e coinvolge l'intera città"<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> F. Frabboni, *Un'aula grande come la mia città*, in F. Frabboni, L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, p. 42 (corsivi nel testo).

<sup>18</sup> Il saggio di Franca Pinto Minerva è intitolato *La città come progetto pedagogico*, pp. 47-65; il saggio di Cosimo Laneve, invece, è intitolato *L'ipotesi di una «città educante»*, pp. 66-79.

<sup>19</sup> Il documento è disponibile sul sito dell'AICE: [www.edcities.org](http://www.edcities.org).

Nel 2019, poi, è stato redatto un secondo documento<sup>20</sup>, di natura metodologica, ove i principi espressi dalla carta vengono tradotti in linee guida per la “costruzione”: in realtà, più che urbanistica, tale costruzione è anzitutto politica, finalizzata cioè a favorire il lavoro di rete o lo sviluppo di comunità; rimane tuttavia evidente come ciò che caratterizza una città educativa, ovvero l’inclusione, le pari opportunità, la giustizia sociale, la democrazia partecipativa, la convivenza fra culture diverse, il dialogo intergenerazionale, la promozione di stili di vita sani e sostenibili e l’accessibilità, abbia effetti anche sulla pianificazione degli spazi.

Dalle città educative alle “città che apprendono” il passo è breve. Nel 2015 l’UNESCO ha istituito il *Global Network for Learning Cities* costituito da quasi 300 città (6 sono italiane) in 76 paesi. Per entrare in questo network, una città deve impegnarsi a realizzare un progetto finalizzato a “promuovere l’apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari, rivitalizzare l’apprendimento nei luoghi di lavoro, estendere l’uso delle moderne tecnologie per l’apprendimento, migliorare la qualità e favorire l’eccellenza nell’apprendimento, coltivare una cultura dell’apprendimento per tutta la vita”<sup>21</sup>.

Anche in questo caso le indicazioni contenute nei protocolli di adesione al *network* sono principalmente di natura politica, finalizzate cioè all’attivazione di strategie locali per diffondere cultura dell’apprendimento; è però significativo come attorno al tema delle *learning cities* si stia alimentando un dibattito interdisciplinare<sup>22</sup> ove

<sup>20</sup> Il documento in questione è una guida metodologica intitolata nella versione italiana *Dalla lettura della carta alla costruzione della città educativa*, anch’essa disponibile sul sito dell’AICE.

<sup>21</sup> Questi obiettivi sono esplicitati sul sito UNESCO dedicato al Global Network for Learning Cities: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>. La versione italiana è consultabile al seguente indirizzo: <https://www.unesco.it/Italia/NellUnesco/Detail/192>.

<sup>22</sup> Nell’impossibilità di riassumere in maniera esaustiva la ricchezza del dibattito in corso, ci si limita qui a indicarne alcuni recenti sviluppi. Sul versante internazionale uno degli studiosi più attivi è Norman Longworth, autore, già nel 2006, di un testo intitolato *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government* (New York, Routledge, 2006) centrato sulle modalità attraverso cui il principio di apprendimento continuo possa essere tradotto in politiche locali; di quel testo esiste anche una versione italiana intitolata *Città che apprendono* (Milano, Raffaello Cortina, 2007); la dimensione transdisciplinare del tema è l’oggetto principale del lavoro di Sue Nichols e Stephen Dobson, curatori di un testo intitolato *Learning Cities. Multimodal Explorations and Placed Pedagogies* (Singapore, Springer, 2018). Sul versante nazionale, da qualche anno a questa parte

gli aspetti squisitamente urbanistici (l'accessibilità degli spazi, la pianificazione della mobilità, la rigenerazione di beni comuni), si intrecciano a quelli legati alla protezione sociale, all'inclusione e al benessere entro un quadro generale segnato dal principio della sostenibilità (si pensi, in particolare, all'obiettivo n. 11 dell'Agenda 2030 intitolato alle *Città e comunità sostenibili*).

## 5. Conclusioni

“Tornando agli edifici scolastici e al problema di una loro svolta qualitativa, si può concludere che la sola via perché essi esercitino retroazioni positive sull'attività educativa, è quella di ribaltare la procedura secondo la quale vengono progettati e costruiti. La scuola non deve essere un'isola, ma una parte del contesto fisico e – al limite – il contesto fisico stesso considerato nel suo insieme e concepito, nel suo insieme, in funzione delle esigenze educative; non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali, capace di articolarsi alle sue continue variazioni; non deve essere un oggetto rappresentato secondo le regole di un codice estetico aprioristico, ma una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni”<sup>23</sup>.

È sorprendente come queste parole, scritte quasi sessant'anni fa, sintetizzino con straordinaria efficacia il significato di “città educativa”. Esse, oltre a rivelare la straordinaria sensibilità pedagogica di De Carlo, fanno intravedere esattamente quale sia il punto di contatto fra la pedagogia e l'urbanistica, ovvero la possibilità di ripensare com-

si stanno registrando diverse iniziative seminariali caratterizzate dalla convergenza interdisciplinare fra urbanisti, pedagogisti ed esperti di intervento sociale: è il caso del seminario intitolato *Rigenerazione urbana e pratiche di partecipazione sostenibile* tenutosi all'Università di Firenze nel 2018, oppure il recente incontro pubblico *Spazio, apprendimento e relazioni: costruire un'etica del vivere intergenerazionale* organizzato nell'ambito del Festival della Scienza “Trieste Next” a settembre 2022; al momento in cui si scrive non si è ancora tenuto un prossimo seminario internazionale programmato in novembre all'Università di Firenze e intitolato *Learning Cities. Spazi per apprendere e luoghi della relazione nella città contemporanea*.

<sup>23</sup> G. De Carlo, *La piramide rovesciata*, Macerata, Quolibet, 2018, pp. 114-115. Il volume, curato da Filippo De Pieri, è in realtà una riedizione di tre saggi che De Carlo scrisse fra il 1968 e il 1970: *La piramide rovesciata* (1968), *Perché/come costruire edifici scolastici* (1969, da cui è tratta la citazione) e *Il pubblico nell'architettura* (1970).

più plessivamente il concetto di apprendimento attraverso una revisione che è anche di ordine spaziale, oltre che processuale. Senza alcuna esitazione, l'architetto genovese rappresentò la scuola come un luogo chiuso, finalizzato ad accogliere un'attività specifica, isolata dalle altre esperienze ed autocentrata, come se l'unica istruzione “che conta” fosse quella acquisita nei “recinti sacri” della conoscenza. In linea con le pedagogie critiche e radicali del tempo, dalla pedagogia degli oppressi di Freire alla descolarizzazione di Illich, De Carlo criticò l'istituzionalizzazione – culturale e architettonica assieme – della scuola e, in maniera decisamente inusuale per un architetto, giunse a invocare il disordine anziché l'ordine: dietro a quella provocatoria preferenza e al significato da attribuire al concetto di “disordine” c'era in realtà il riconoscimento della natura multiforme delle traiettorie educative e della necessità di non imbrigliarle nei soli contesti dell'istruzione formale.

La carta delle città educative di oggi si ispira a quegli stessi principi e nell'intrecciare fra loro i processi educativi con quelli intitolati allo sviluppo di comunità, impegna soprattutto gli istituti scolastici a diventare snodi strategici per la diffusione di pratiche partecipative e di cittadinanza: il discorso è chiaramente legato alle loro funzioni ma, come si è più volte ribadito, quelle funzioni possono essere facilitate (o ostacolate) dal modo in cui sono concepiti spazi architettonici e pianificazioni urbanistiche.

Prima ancora del PNRR, già il bando ministeriale *Scuole innovative* del 2016 e l'istituzione di un apposito gruppo di lavoro interno all'INDIRE dedicato alle architetture scolastiche avevano avviato il dibattito sulla progettazione di edifici scolastici inclusivi e polifunzionali<sup>24</sup>. Come ha correttamente osservato Striano<sup>25</sup>, l'esito di quelle riflessioni, maturate anche da ricerche empiriche e analisi di buone pratiche in tutta Europa, ci consegna oggi tre elementi principali che dovrebbero essere presi in considerazione da chi sarà chiamato a proget-

<sup>24</sup> Il bando sulle scuole innovative, legato alla cosiddetta riforma della “Buona Scuola”, è consultabile all'indirizzo: <http://www.scuoleinnovative.it>. Gli esiti del gruppo di lavoro INDIRE sulle architetture scolastiche sono invece consultabili all'indirizzo: <https://architetturescolastiche.indire.it/>.

<sup>25</sup> M. Striano, *Progettare gli spazi educativi. Coordinate pedagogiche e didattiche*, in R. Vanacore, F. Gomez Paloma (a cura di), *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare fra pedagogia e architettura*, Roma, Anicia, 2020, pp. 11-24.

tare – architettonicamente e pedagogicamente – i futuri spazi educativi: la spazialità, la connettività e la temporalità.

La *spazialità* è la dimensione che mette concettualmente in discussione tutte quelle forme di separazione concepite per distinguere anziché includere: che si tratti di muri in senso stretto piuttosto che di destinazioni d'uso, esse sottraggono spazio – fisico e culturale – alle relazioni sociali, alle opportunità di incontro e scambio, alle dinamiche di aggregazione.

La *connettività* è ciò che permette di connettere fra loro persone, luoghi e contesti e si richiama al concetto di integrazione del sistema formativo sopra richiamato; opposta alla logica della compartimentazione, la connettività educativa ha ispirato, ad esempio, la progettazione e la realizzazione di nidi d'infanzia all'interno di strutture residenziali per anziani, con ricadute concrete sul piano della sostenibilità ambientale e della solidarietà intergenerazionale.

La *temporalità*, infine, è l'elemento che invita a rivalutare la durata dell'esperienza scolastica e della formazione in generale; il principio delle *learning cities* così come quello del *lifelong learning* insistono sull'idea che formazione e apprendimento siano esperienze continue, non contingentabili: eppure la rappresentazione più tipica dell'esperienza formativa rimane ancora oggi di tipo lineare e sequenziale, per cui il “tempo della scuola” coincide esclusivamente con specifiche fasi dello sviluppo. Lo scenario OCSE che ipotizza la trasformazione delle scuole in *learning hubs* mette in discussione proprio questa visione e prefigura un utilizzo ben più flessibile delle sedi scolastiche, non esclusivamente formale e, soprattutto, a beneficio di tutti i tempi della vita.

### Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto già citato in nota, si vedano:

Annacontini G., *La pedagogia tra epistemologia resiliente e tensione interdisciplinare*, in Loiodice I. (a cura di) *Sapere pedagogico*, Bari, Progedit, 2013, pp. 13-29

Criscenti A., *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, in “Studi sulla formazione”, 21, 2018, pp. 147-157

Vanacore R., Gomez Paloma F. (a cura di), *Progettare gli spazi educativi*, Roma, Anicia, 2020

Weyland B., Attia S., *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*, Milano, Guerini, 2015

Weyland B., Stadler-Altman U., Galletti A., Prey K., *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Milano, FrancoAngeli, 2019

Weyland B., *Nuove culture della progettazione educativa, tra pedagogia e architettura*, in “Scuola democratica”, 2, 2019, pp. 369-376

Wood A., *Giancarlo De Carlo’s Concept of Architecture – a Powerful and Inclusive Tool for Thinking about Educational Space*, in “Histories of Postwar Architecture”, 5, 2019, pp. 64-75