

Un nuovo Campus

Un progetto per l'Istituto comprensivo Spallanzani

Il progetto si sviluppa nell'area di Carpenedo, un quartiere che originariamente era una località periferica di Mestre, nel corso degli anni ha subito numerosi interventi di trasformazione e ampliamento, evolvendosi in un'area residenziale ad alta densità abitativa caratterizzata da una varietà di servizi e infrastrutture urbane. La zona è infatti ben servita dai mezzi pubblici, tra cui autobus e tram, che garantiscono una mobilità diffusa in tutte le direzioni.

A seguito di un'analisi approfondita dell'area di progetto, è emersa però una criticità fondamentale: le aree verdi pubbliche, unitamente ai collegamenti pedonali e ciclabili, risultano poco funzionali e scarsamente integrate nel tessuto urbano circostante. Il progetto si propone infatti di affrontare tale discontinuità, adottando diverse scale d'intervento con l'obiettivo di promuovere migliori condizioni di vivibilità per la comunità del quartiere in modo che possa divenire maggiormente coesa, sicura e ben protetta, attraverso la riqualificazione degli spazi pubblici e delle reti di connessione.

Timeline

Il progetto, frutto di un'analisi approfondita delle criticità dell'area, si propone di migliorare la qualità della vita del quartiere attraverso una serie di interventi previsti in più annualità. In una prima fase si prevede che il traffico stradale venga limitato, anche con un abbassamento dei limiti di velocità, e si prevede di creare un campus scolastico che ospiterà l'istituto Spallanzani e comprenderà altre tre scuole. Successivamente saranno introdotti dispositivi di rallentamento del traffico in prossimità degli attraversamenti e verranno realizzate nuove piazze lungo gli assi est-ovest e nord-sud, sottraendo spazi di parcheggio. All'interno del campus sarà creata una piazza pedonale e un percorso ciclabile protetto. Il completamento della strategia di progetto prevede che le piazze diventino il fulcro di un asse ciclo-pedonale che colleghi i principali parchi urbani: Monviso, Via Rielta e Kennedy, favorendo la mobilità sostenibile e il miglioramento dell'ambiente urbano.

La proposta progettuale, nel suo insieme, mira a creare un ambiente

sicuro, accessibile basato sui principi di inclusione e sostenibilità, attraverso la connessione degli spazi verdi presenti e degli accessi alle scuole all'interno di un'area delimitata che definirà il nuovo campus scolastico. L'area designata ospiterà quattro scuole, che verranno così integrate in uno spazio condiviso ben definito. Il cuore del progetto è rappresentato dalla trasformazione dell'asse stradale che attualmente separa le scuole. Questo subirà una conversione verso un percorso ciclo-pedonale che consentirà a bambini e ragazzi di muoversi liberamente e in sicurezza tra le diverse scuole, senza il pericolo di imbattersi nel traffico veicolare. Quest'ultimo verrà limitato, consentendo l'accesso all'area esclusivamente ai mezzi di soccorso e ai fornitori, garantendo così un ambiente tranquillo e sicuro.

L'inserimento di una serie di pensiline coperte segnaleranno in modo chiaro e visibile l'ingresso alle strutture scolastiche e altre serviranno per coprire le aree dedicate alla sosta delle biciclette, offrendo un riparo per il parcheggio e incoraggiando così l'uso di questo mezzo per il trasporto.

La pavimentazione del campus sarà realizzata con materiali drenanti, in grado di ridurre il rischio di allagamenti. Le acque piovane verranno convogliate in vasche di laminazione posizionate lungo il percorso che permetteranno di gestire il deflusso e mantenere l'area al sicuro in tutte le stagioni. Questo sistema ha l'obiettivo di contribuire a ridurre l'impatto del cambiamento climatico nell'intera area.

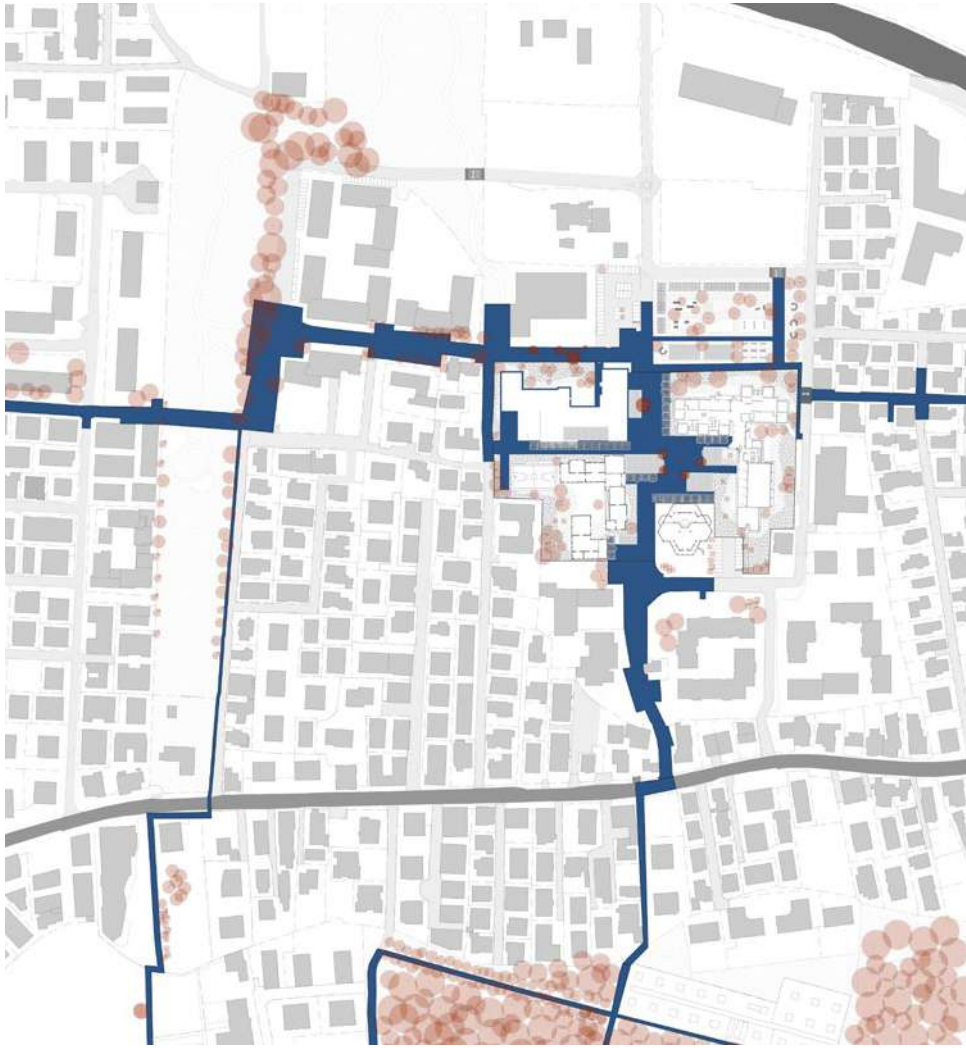
Il progetto di interni della scuola ha previsto nello specifico la riconfigurazione dell'entrata dell'istituto Spallanzani, attualmente non concepita come uno spazio accogliente. L'ingresso viene infatti spostato dal lato nord al lato sud della scuola, creando uno spazio ampio a doppia altezza e un'area di attesa più accogliente, destinata a studenti e genitori. È stata inoltre progettata una nuova scala scenografica che collega l'atrio al primo piano e ne facilita l'accesso alle aule.



[Plastico di progetto]

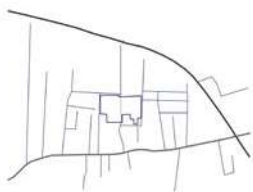
Immagine della strategia di progetto alla scala urbana

Un nuovo campus

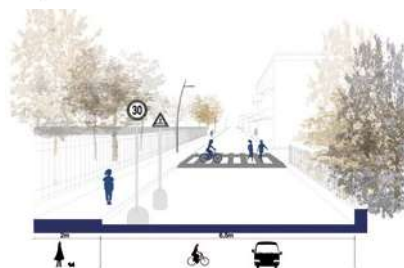


[Scenario finale]

Lo scenario previsto per il 2028 comprende le nuove connessioni ciclo-pedonali dei tre parchi principali dell'area e le nuove connessioni stradali. Inoltre, vede il campus integrarsi nell'area di quartiere diventando così un nuovo polo sicuro e protetto per i bambini e i ragazzi.

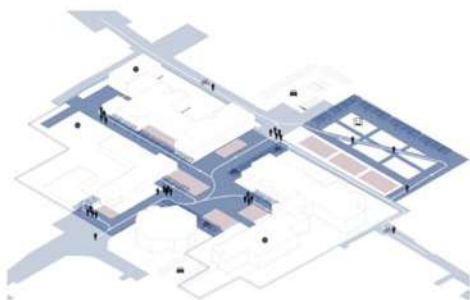


prima fase



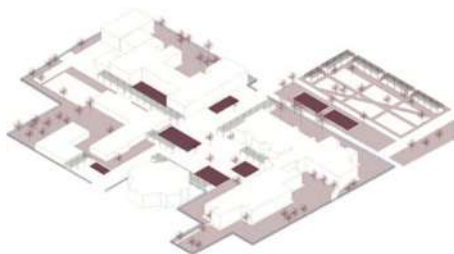
seconda fase





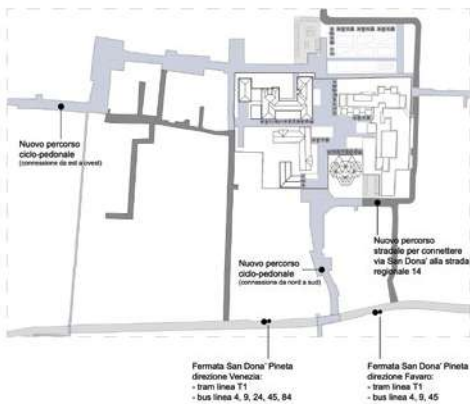
ACCESSIBILITA' E PERCORSI

- Strada ciclo-pedonale
- Vasca di laminazione
- Piazza interna al campus
- Flussi di percorrenza e accessi



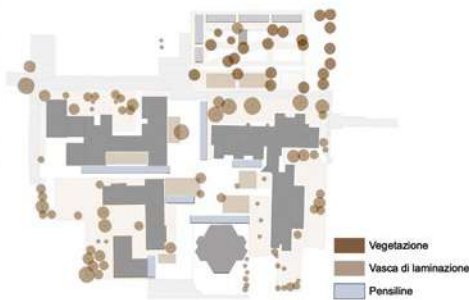
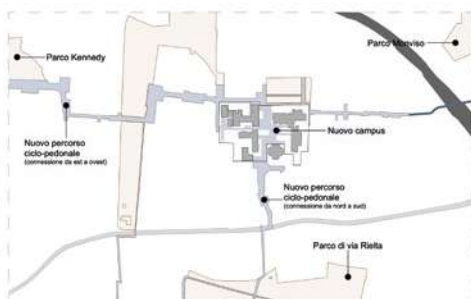
SISTEMA AMBIENTALE

- Vegetazione
- Vasca di laminazione



Fermata San Donà Pineta
 direzione Venezia:
 - tram linea T1
 - bus linea 4, 9, 24, 45, 64

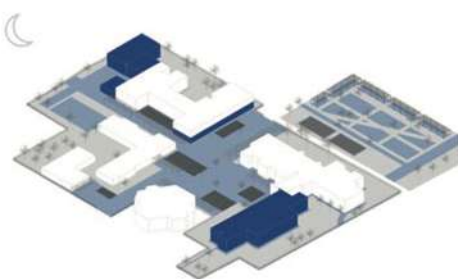
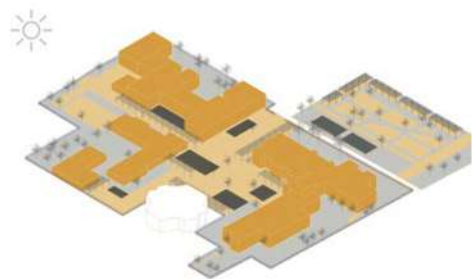
Fermata San Donà Pineta
 direzione Fayero:
 - tram linea T1
 - bus linea 4, 9, 45



- Vegetazione
- Vasca di laminazione
- Pensiline

[Temi d'intervento]

I temi principali affrontati rispondono a esigenze reali quali la necessità di integrare i percorsi ciclo-pedonali e nuove strade carrabili con l'espropriazione di suolo pubblico e l'accessibilità alle scuole attraverso nuovi ingressi diurni e serali. Inoltre è stata anche rivista la vegetazione dell'area con l'aggiunta delle vasche di laminazione per il deflusso dell'acqua.

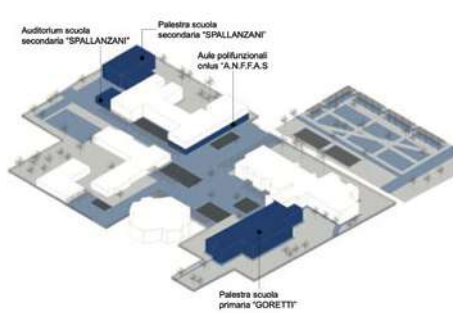
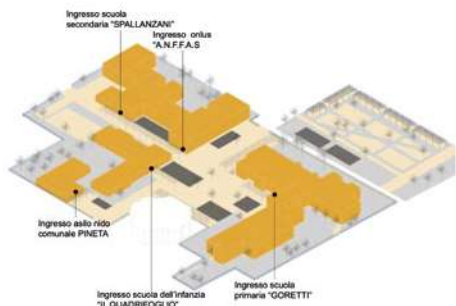
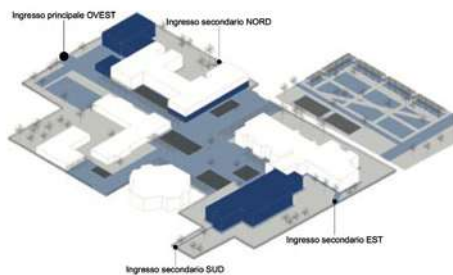
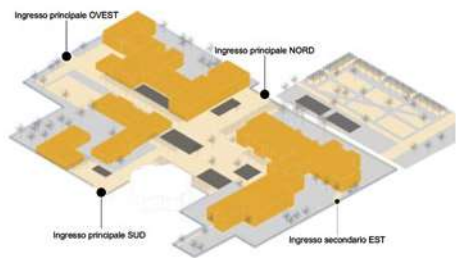


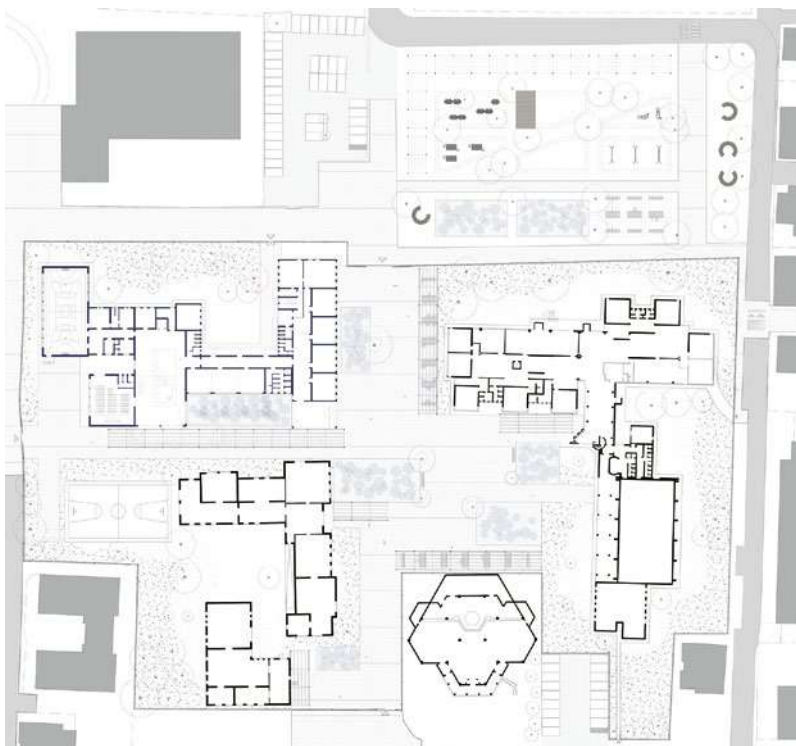
UTILIZZO **GIORNO** DEL CAMPUS

■ Luoghi ad uso diurno
■ Accessibilità' diurna

UTILIZZO **SERALE** DEL CAMPUS

■ Luoghi ad uso serale
■ Accessibilita' serale

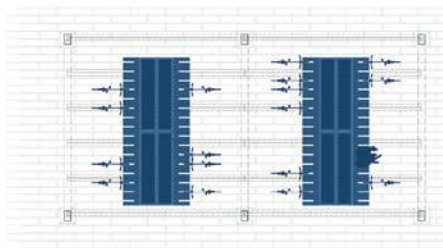
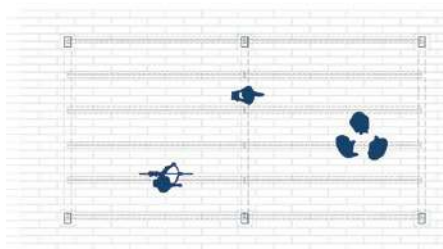
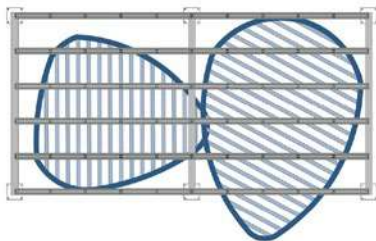




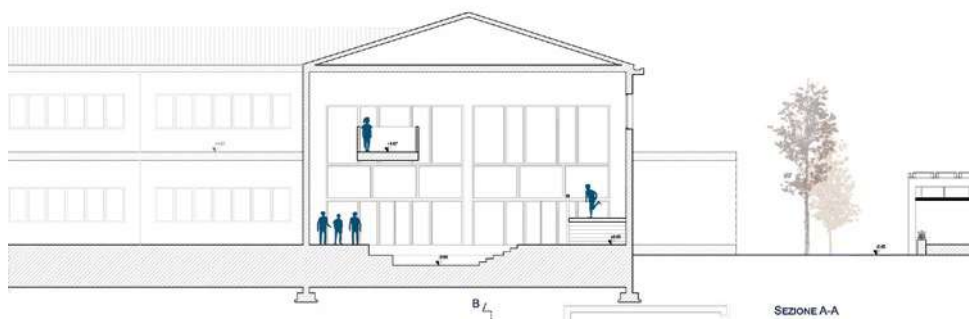
[Vista dalla strada della scuola Spallanzani]

L'area ciclo-pedonale all'interno del campus è caratterizzata dalla presenza di pensiline coperte che indicano e segnalano gli ingressi alle scuole. Queste fungono anche da spazio coperto per le griglie di parcheggio delle biciclette.

Pianta "tipo" di due moduli della pensilina
Scala 1:50

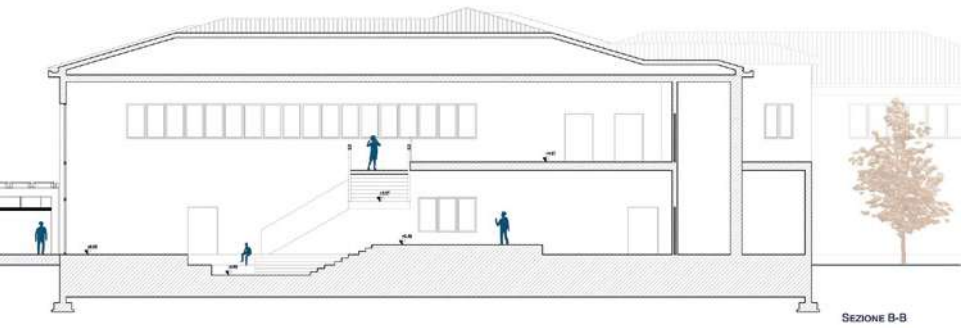
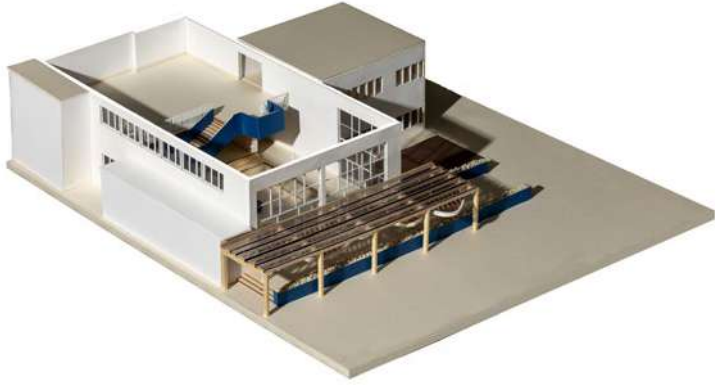


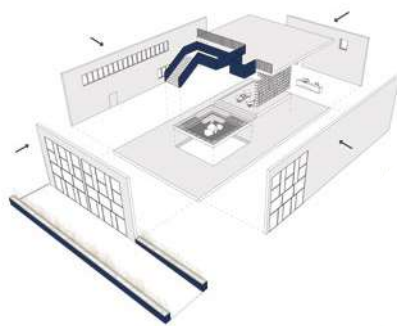
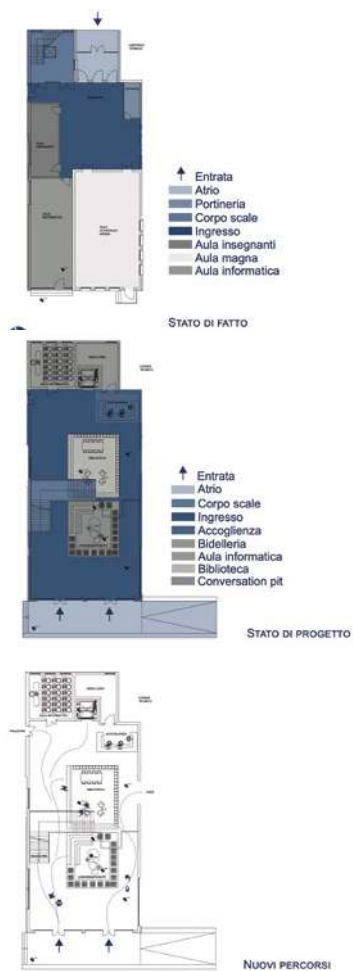
Un nuovo campus



[Plastici]

La rappresentazione del progetto attraverso i plastici permette di mostrare come l'intervento agisca su tre scale differenti nell'area del quartiere di Carpenedo e di come trasformano lo spazio svelando il nuovo scenario.





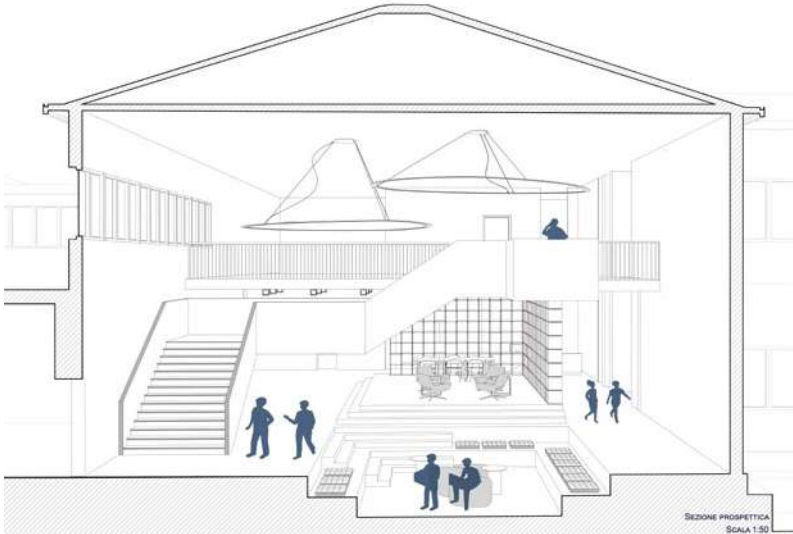
esploso assonometrico



spaccato assonometrico

[Esploso assonometrico]

Gli ambiti interni, che sono stati ridisegnati creano una connessione tra esterno ed interno per renderlo uno spazio continuo. È stata poi rivista la scala scenografica che collega i piani, pensata sui toni del blu, in risalto rispetto all'ambiente circostante, più sobrio e con toni neutri.





LA BELLEZZA SALVERA
IL MONDO

W

Stylized graffiti

MAQUERA
Via E. D. ... 25

Leone



Figure progettuali

Il lavoro svolto all'interno dei laboratori didattici è stato innescato da una riflessione progettuale sulla nozione di spazio-soglia, intesa non solo come una successione ordinata di filtri fisici (recinto, ingresso, porta, spazi specializzati), ma come un dispositivo di mediazione tra la dimensione urbana e pubblica, e quella più riservata e protetta degli spazi scolastici. In questa prospettiva, i progetti hanno sviluppato alcune figure chiave volte a promuovere l'uso collettivo e condiviso degli spazi. I lavori svolti hanno sviluppato alcune configurazioni spaziali ricorrenti che, se osservate nel loro insieme, compongono una cornice eterogenea di principi compositivi e dispositivi attraverso cui reinterpretare lo spazio scolastico con forme di volta in volta differenti al variare delle condizioni locali e delle priorità specifiche di ciascun plesso, e contesto urbano.

Nei diversi casi affrontati, il progetto della mescolanza e dell'ibridazione degli spazi fuori e dentro alle scuole abbraccia temi e differenze culturali, sociali e fisiche, rompendo confini rigidi, superando la separazione e la specializzazione che caratterizzano molti spazi scolastici costruiti fino al secolo scorso. I lavori sulle soglie e sui recinti scolastici mostrano la possibilità di rimettere in comunicazione diretta la scuola e la città. Dal punto di vista formale, la mescolanza si ottiene quando le linee di recinzione e separazione perdono il loro carattere assertivo, per generare margini abitabili: luoghi di sosta o attività che rendono lo spessore del recinto un'infrastruttura sociale e uno spazio con nuove opportunità. In continuità, l'ecosistema educante composto dallo spazio aperto vegetato e dalla strada, soprattutto quello più prossimo alle scuole, viene reinterrogato da una mescolanza di usi e comunità. Il giardino scolastico si trasforma da area marginale a componente attiva, potenziale centro civico intergenerazionale, estendendo l'idea di spazio educante oltre il perimetro fisico delle scuole. Lo spazio di ingresso si ibrida negli usi, evolvendo da luogo di distribuzione di flussi a spazio interpretabile anche come piazza coperta, capace di ospitare attività di quartiere, mostre o eventi negli orari extrascolastici. I percorsi d'accesso alle scuole sono rivisitati come strade abitabili, come spazi di interfaccia con la città, per agganciare la scuola alla rete delle attrezzature collettive urbane e favorendo pratiche di mobilità attiva.

Scuole estroflesse

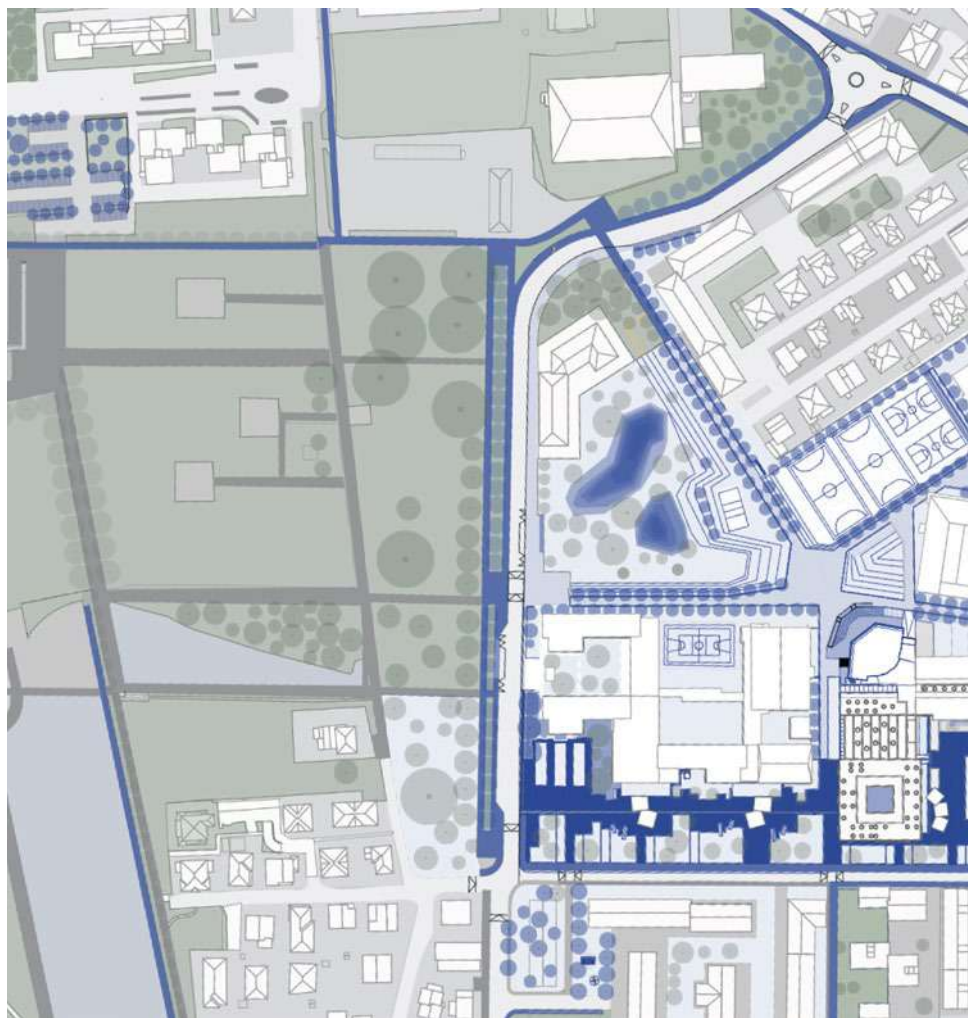
Mescolare scuole e città

Le scuole costituiscono un grande patrimonio di spazi del Novecento, costruito perlopiù nel secondo dopoguerra, che oggi chiede di essere reinterpretato. Si tratta di un'eredità cospicua, realizzata durante un'intensa stagione di costruzione di attrezzature collettive che ha incarnato istanze di giustizia sociale e accessibilità garantita, per tutti, a un servizio educativo pubblico. Questo patrimonio è stato l'esito di un'ampia riflessione disciplinare e di sperimentazione su standard qualitativi e prestazioni minime, sulle diverse configurazioni possibili e sui caratteri di qualità che lo spazio scolastico doveva garantire nei quartieri e nelle città, sul territorio nazionale.

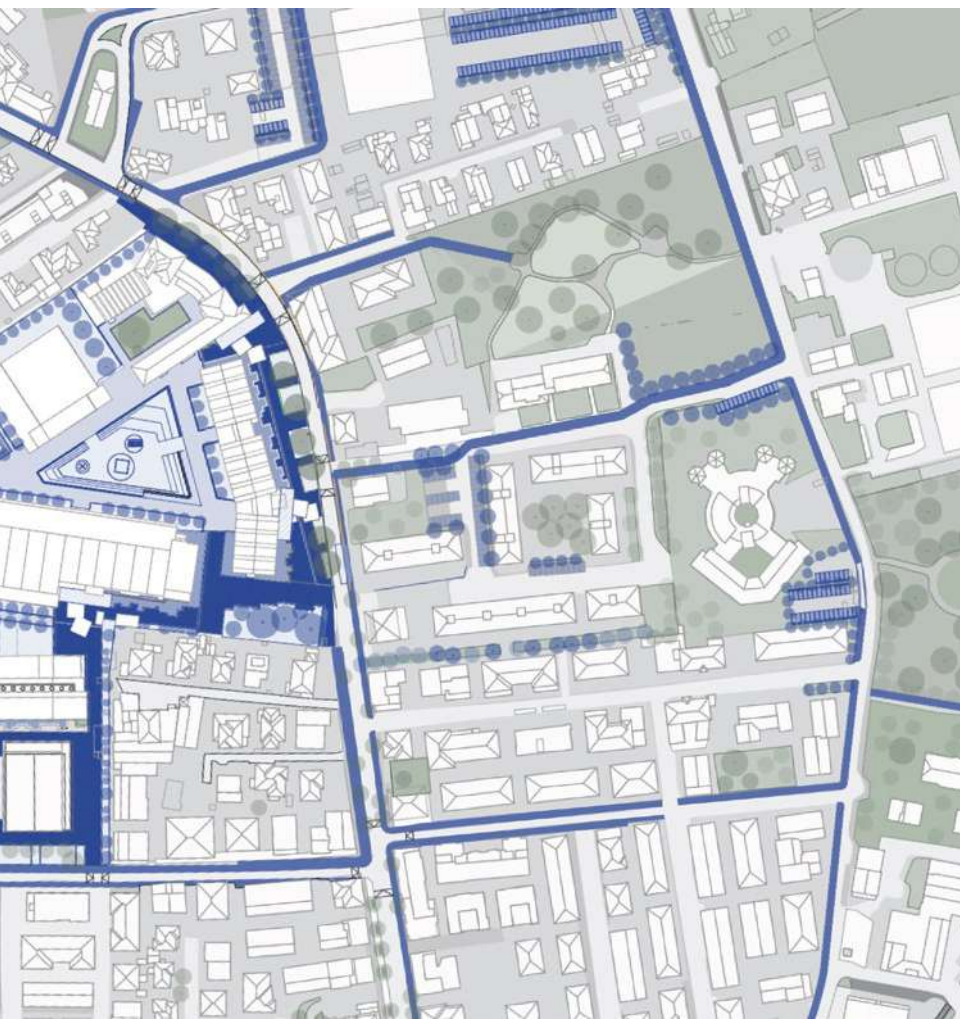
Ogni scuola, nella sua unicità, è anche un luogo in cui si sono stratificate storie individuali e memorie condivise. È un luogo in cui, ciclicamente, ogni giorno e ogni anno si costruiscono esperienze di vita che generano legami sociali. Il continuo ridefinire lo spazio entro cui queste pratiche si compiono fa parte dell'esercizio stesso di costruzione di comunità nuove e vive, che adattano i luoghi che abitano alle proprie istanze e desideri.

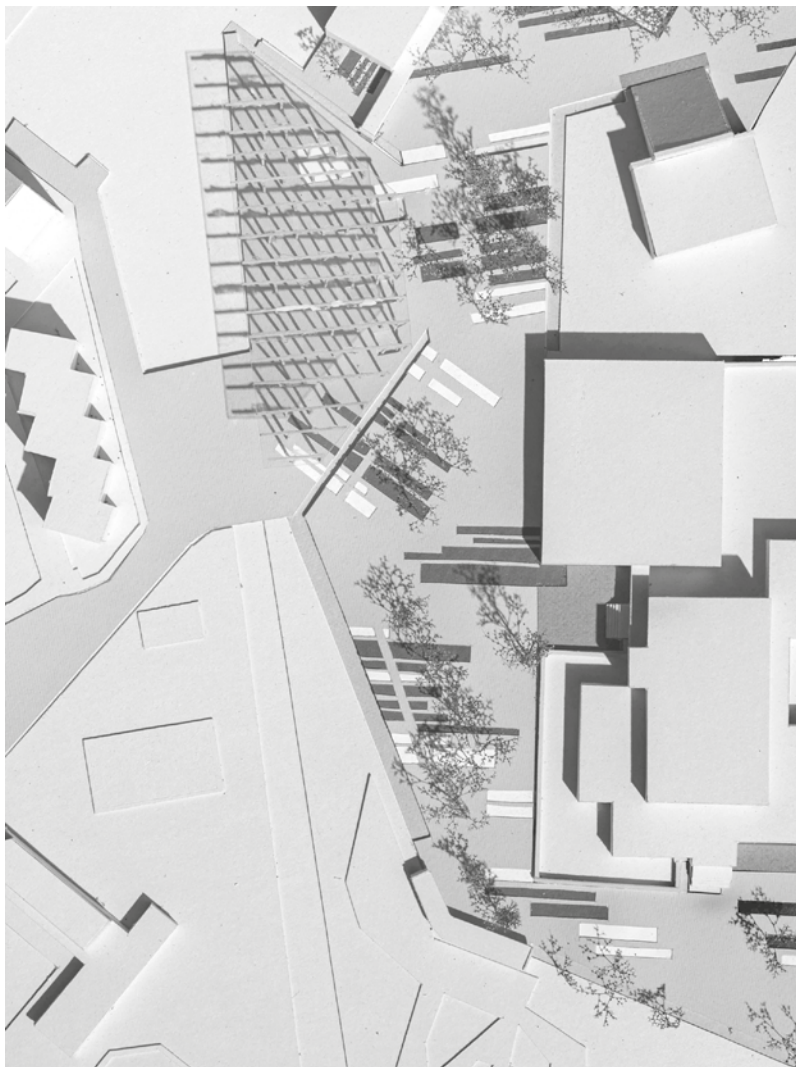
Tuttavia, questo prezioso patrimonio collettivo, lo spazio scolastico, in molti casi si è cristallizzato in una configurazione fisica statica, rigida e difficilmente reinterpretata, eccessivamente standardizzata. Gli spazi scolastici della modernità sono anche espressione di un principio di separazione delle funzioni urbane e di specializzazione di spazi e competenze – “posti diversi per persone diverse, posti diversi per funzioni diverse” – con l'effetto progressivo, anche dal punto di vista educativo, di “ridurre occasioni di incontro e scambio reciproco” (Tonucci, 1995).

Oggi, alcune esperienze di comunità educanti vive mostrano la possibilità di intendere lo spazio scolastico come uno spazio malleabile, ‘a disposizione’, come eredità che si presta a essere considerata e reinterpretata in forma più estesa, allargata. Entro queste esperienze, lo spazio scolastico è dunque nuovamente semantizzato come parte di un'esperienza di formazione che non si conclude nel perimetro della scuola, ma si compie anche nella città, negli spazi urbani, dove



[Scenario] [A] Scuola Zuccante a Mestre. Reinterpretazione di cortili, spazi della scuola e delle strade limitrofe per un campus scolastico con diversi gradi di accessibilità nel corso della giornata. T. Furlan, C. Guerretta, I. Merighi, 2023.





[Modello di progetto] [B] Plesso scolastico di San Liberale a Treviso. Lo spazio pedonale che collega gli accessi alle scuole e la rete dello spazio pubblico del quartiere.

A. Brian, A. Costa, 2022.

si sperimenta come stare e vivere insieme (Cancellieri, et al., 2022). Per ripensare allo spazio della scuola, si tratta di riconoscere anche allo spazio della strada, ai percorsi ciclabili e pedonali, alle fermate degli autobus, ai parchi giochi, ai campetti per lo sport, il ruolo di luoghi di vita e capaci di offrire opportunità educative informali, volte alla creatività e all'intraprendenza, fondamentali in una dimensione educativa sana, diversa e plurale, e che sono complementari a momenti di apprendimento più formale e strutturato (Ward, 2018).

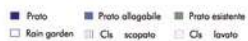
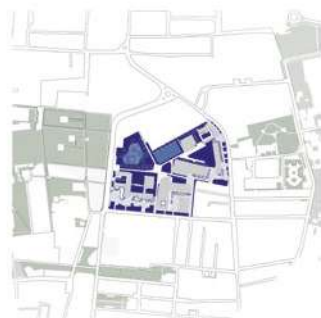
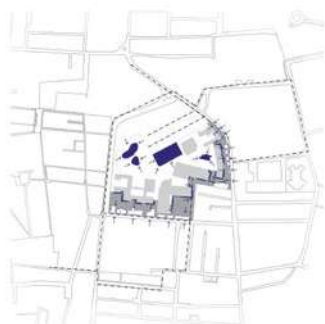
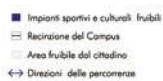
Agire sugli edifici scolastici con uno sguardo progettuale attento non solo alla scala architettonica e alle prestazioni dell'involucro scolastico, ma al loro valore d'uso e al ruolo di caposaldo urbano, di luogo per la collettività, può innescare processi di rigenerazione urbani diffusi nella città, come sta accadendo in alcune città – a Torino, ad esempio, con l'unità di missione “Laboratorio Città Sostenibile” (Turi, 2022) – in cui ogni quartiere può rinnovarsi a partire da un ripensamento dello spazio scolastico e degli spazi della città che a questo sono a doppio filo legati.

Scuole estroflesse: una figura emergente

Lo spazio scolastico si presta dunque ad essere reinterpretato in senso esteso: un centro civico culturale, un hub di comunità, uno spazio allargato a nuove pratiche e a nuovi usi, che vanno oltre le attività didattiche dell'orario curricolare. Questo principio di reinterpretazione, che si nutre di un'idea di città come risorsa per tutti, non deve alterare la vocazione della scuola di essere uno spazio prevalentemente dedicato a bambini e adolescenti. Tale riconoscimento spinge le comunità scolastiche ad assumere una posizione di responsabilità in questo cambiamento, definendo le modalità entro cui lo spazio scolastico può essere ridefinito per una flessibilità maggiore e diversa, proprio per favorire nuove pratiche educative. Ripensare lo spazio scolastico diventa così un'occasione per creare comunità, incoraggiando l'incontro tra famiglie e gruppi diversi che, condividendo un obiettivo comune, ridefiniscono forme e usi di uno spazio culturale.

In questa prospettiva, le scuole si trasformano in uno spazio del welfare (Munarin, Tosi, 2011) estroflesso rispetto alla città, in grado di aprirsi al cambiamento, accogliere nuove istanze e ospitare nuove forme di cittadinanza e modi di stare insieme.

Riconsiderare insieme gli spazi scolastici, i loro cortili e i percorsi casa-scuola significa anche restituire autonomia a bambini e ragazzi, che, in spazi sicuri e confortevoli, possono uscire di casa da soli, camminare



[Strategie progettuali] Scuola Zuccante a Mestre.

[C, D] Diagrammi della diversa accessibilità al campus nelle differenti fasce orarie.

[E] Spazi che accolgono l'acqua e [F] Superfici permeabili e impermeabili di progetto.

T. Furlan, C. Guerretta, I. Merighi, 2023.

ed esplorare il loro quartiere e la città. Sono pratiche che favoriscono il gioco libero e una crescita basata su esperienze proprie, non necessariamente guidate da un adulto.

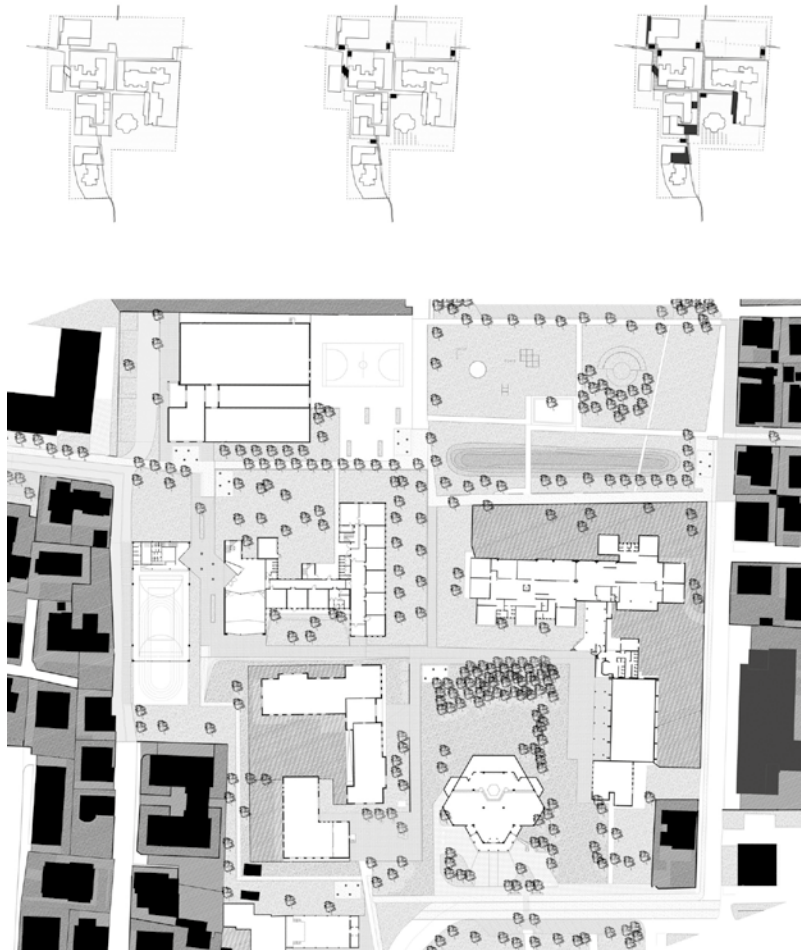
Una figura emergente è dunque quella di una scuola estroflessa, intesa come spazio che si apre alla città. Lo spazio della scuola resta uno spazio educativo e, al contempo, si protende verso il quartiere per consentire usi diversi nei vari momenti della giornata. Con questo sfondo, il tema della mescolanza assume il significato progettuale di una moltiplicazione di possibilità: accogliere molteplici pratiche, allargare il bacino degli utenti che utilizzano questi spazi e le loro interazioni, promuovere alternanze nei diversi orari. Sono spazi, dunque, che accolgono nuove forme di confronto, e che si allargano per diventare casa anche per “altri”.

Dentro e fuori le scuole

La scuola, in questa prospettiva di risemantizzazione, non è soltanto il luogo dedicato all'apprendimento, ma assume ulteriori connotazioni, come luogo di incontro o di sport, ad esempio, che, nel suo carattere di apertura ed estroflessione, accoglie altre pratiche e persone.

I lavori sviluppati nei laboratori di progettazione interrogano questo potenziale trasformativo: i progetti proposti ipotizzano nuove e diverse configurazioni e cercano di rispondere a usi diversi, talvolta consolidando pratiche informali già in parte praticate in alcuni contesti educativi. I disegni di progetto qui raccolti raccontano la possibilità di superare le forme di eccessiva specializzazione dello spazio scolastico e, dunque, di mescolare e ibridare scuole e città in un approccio sperimentale ed esplorativo, rompendo confini netti e forme rigide. Sono progetti che dunque modificano lo spazio dentro e fuori dalle scuole. All'interno della scuola, valorizzano e moltiplicano gli spazi aggregativi, come “allargamenti” dei corridoi, aule magne e auditorium. Gli spazi distributivi sono intesi come maggiormente flessibili e, al contempo, pensati per separare le attività didattiche degli studenti da altri usi. Aprire la scuola oltre l'orario scolastico significa, ad esempio, intensificare l'uso potenziale di alcuni spazi dedicati allo sport già presenti. Palestre e spogliatoi, sono resi accessibili in forma autonoma anche dall'esterno.

Un primo riconoscimento che ha guidato queste esplorazioni progettuali è stato quello di preservare uno spazio che la mattina, negli orari di lezione, resta protetto e riservato. Non si tratta di sottrarre



[Strategie progettuali] Scuola Spallanzani a Mestre.

[G] Nuovi percorsi tra i cortili. **[H]** Ingressi e aree di sosta. **[I]** Spazi pedonali.

[L] Accessibilità dello spazio scolastico e riconfigurazione degli ingressi e dei cortili delle scuole. F. Bianchi, M. Mastroleo, 2023.

spazio prezioso agli studenti, al loro gioco e alle loro attività negli orari scolastici. Piuttosto, si tratta di provare a riconfigurare questi spazi e di lavorare sui dispositivi in grado di moltiplicarne gli usi, di ampliarne le categorie di utenti e le pratiche possibili per gli studenti stessi nell'arco dell'intera giornata.

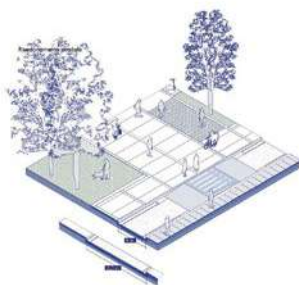
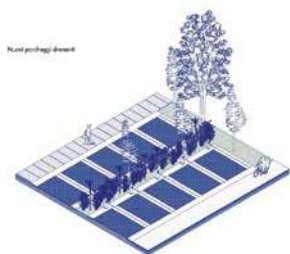
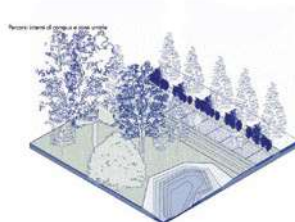
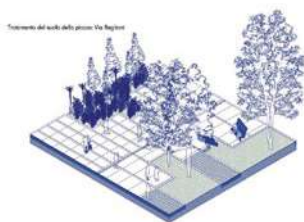
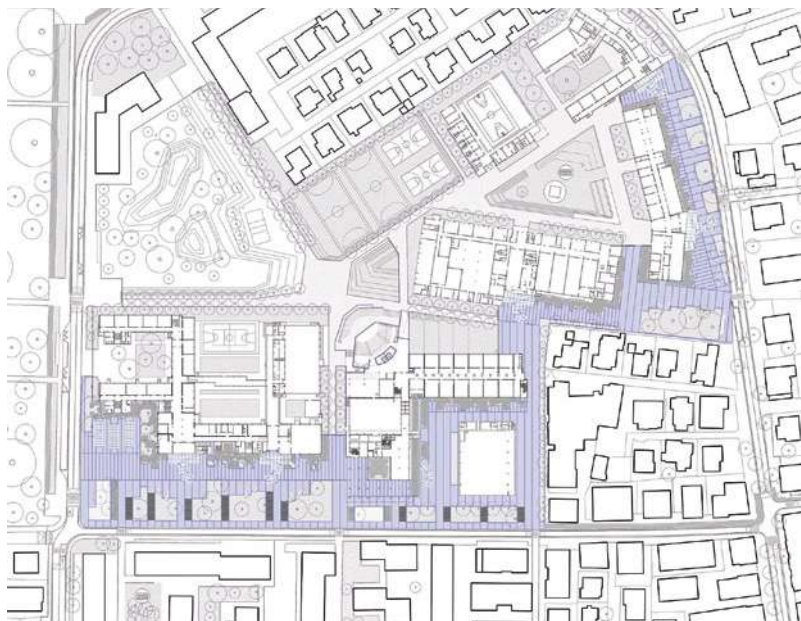
I progetti sperimentano così alcuni principi che permettano alla scuola di non essere uno spazio introverso ed eccessivamente specializzato, ma di instaurare una tensione positiva con gli spazi pubblici urbani della città, per trovare un nuovo assetto, un nuovo equilibrio negoziato con la trama dei marciapiedi, con i parchi limitrofi, con la città intera.

In queste esplorazioni progettuali sono emersi alcuni principi ricorrenti. Un primo principio progettuale è quello di riconfigurare i recinti scolastici, spesso arretrando una recinzione per far sì che l'isolato urbano che ospita la scuola diventi "passante" e attraversabile, in un'idea complessiva di maggiore porosità della trama dello spazio pubblico urbano. Le scuole talvolta occupano infatti un intero isolato e le recinzioni costituiscono una barriera che obbliga a percorrere lunghe distanze per muoversi nei quartieri. Alcuni progetti hanno dunque esplorato la possibilità di una maggiore continuità dei percorsi urbani, che attraversano anche gli isolati delle scuole.

Una seconda azione riconoscibile consiste nello spostare gli accessi e nel ripensare gli spazi di ingresso degli edifici scolastici. Talvolta le scuole e i loro giardini voltano le spalle ad altre attrezzature e a percorsi urbani già esistenti. In alcuni casi, "rovesciare" l'ingresso della scuola verso un percorso pedonale già esistente può favorire pratiche di mobilità attiva nei percorsi casa-scuola.

Un terzo principio esplorato è quello di ripensare alla conformazione dei giardini per poter aprire i cortili in tempi e modi diversi nell'arco della giornata, in certe circostanze immaginando che possano funzionare come un campus, ad orari definiti. I cortili scolastici sono spazi di gioco e di attività all'aria aperta e, a volte, hanno un valore di nicchia ecologica, soprattutto nei contesti urbani più densi dove i giardini delle scuole rappresentano preziosi spazi di vita. Alcune esplorazioni progettuali hanno cercato di valorizzare questi luoghi, immaginando di estendere il loro potenziale d'uso oltre l'orario scolastico.

Un'ulteriore azione progettuale è stata quella di progettare "strade e piazze scolastiche" e di riattrezzare gli spazi aperti antistanti le scuole (Pileri, Renzoni, Savoldi 2022). Questi spazi sono spesso banalizzati: piazzali d'asfalto pensati per il parcheggio, senza spazi attrezzati dove



[Progetto] Scuola Zuccante a Mestre.

[M] Planimetria del progetto degli spazi aperti e dei nuovi accessi del campus scolastico. In blu lo spazio pubblico. **[N]** Progetto di suolo della nuova piazza in via Baglioni.

[O] Percorsi interni al campus e aree umide. **[P]** Demineralizzazione delle aree a parcheggio. **[Q]** Rizezionamento dello spazio della strada.

T. Furlan, C. Guerretta, I. Merighi, 2023

stare e aspettare, né dove, ad esempio, lasciare le biciclette. Si tratta di riconfigurare questi luoghi come spazi attenti al comfort di bambini e ragazzi, favorendo la loro autonomia in spazi sicuri, confortevoli e ombreggiati, con spazi esterni pensati non solo come marciapiedi ai margini di una sezione stradale, ma come percorsi urbani larghi, boulevard attrezzati con spazi a disposizione per il gioco.

Riferimenti:

- Cancellieri A., Cannella F., De Cunto G., 2022, “La materia urbana come materia scolastica”, in AA.VV., *Pensare come una città*, Anteferma, Conegliano;
- Munarin S., Tosi M. C., 2011, *Spazi del welfare*, Quodlibet, Macerata;
- Pileri P., Renzoni C., Savoldi P., 2022, *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Corraini, Mantova;
- Tonucci F., 1995, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Laterza.
- Turi P. G., “Scuola, città, Cittadini”, in AA.VV., *Pensare come una città*, Anteferma, Conegliano.
- Ward C., 2018, *Educazione incidentale*, Eleuthera, Milano.

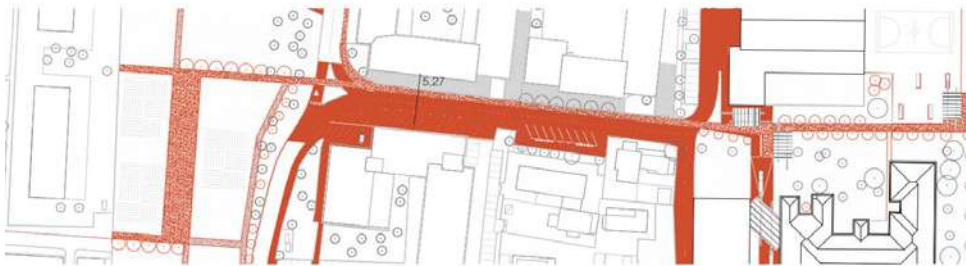
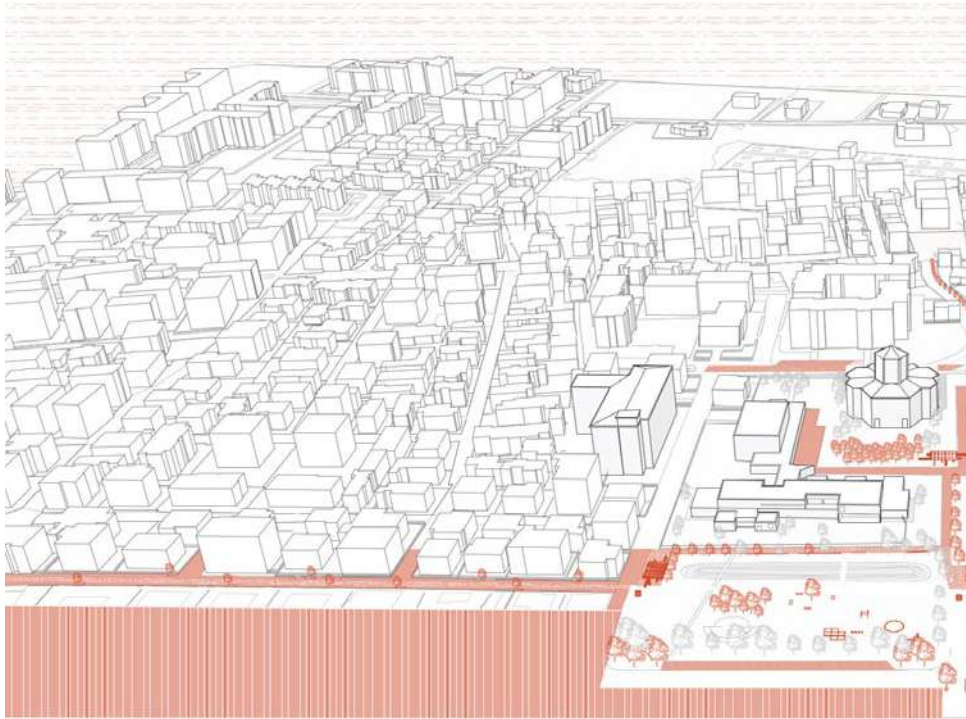
Strade abitabili: spazi aperti per la mobilità attiva

Mobilità attiva come leva per la trasformazione dello spazio urbano

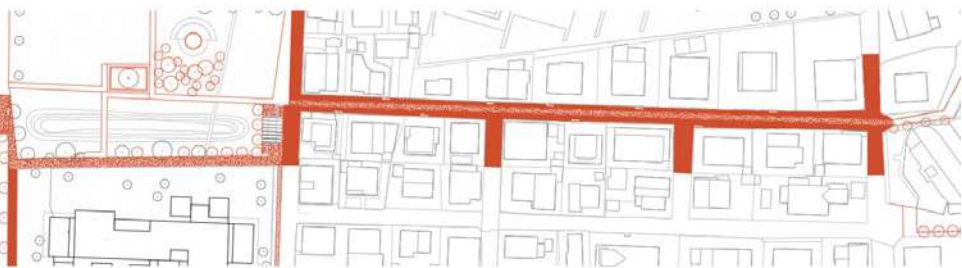
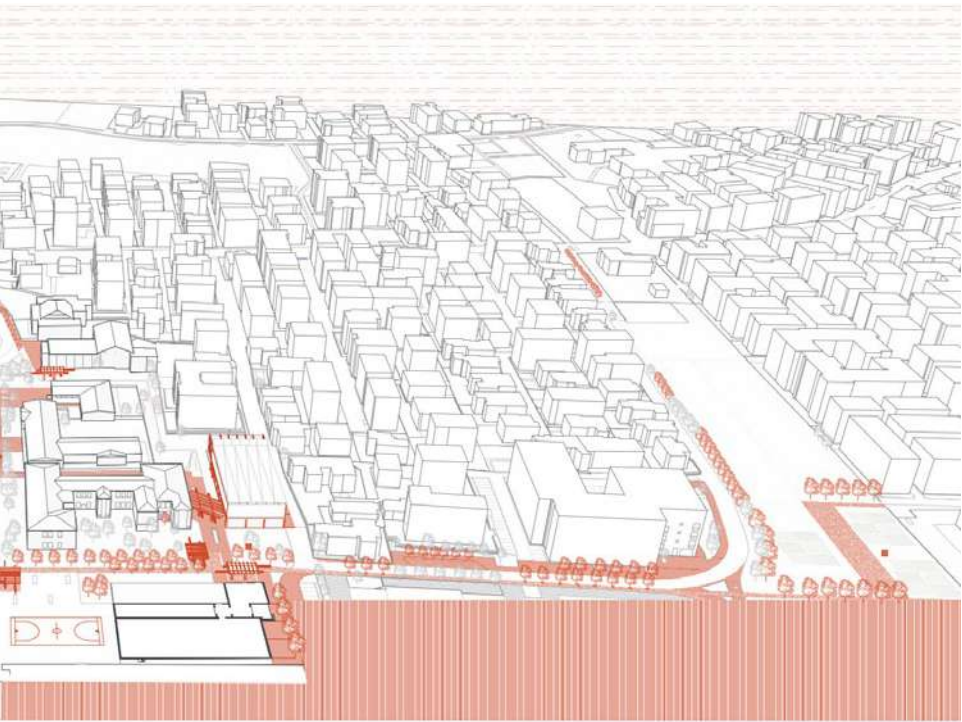
La mobilità attiva rappresenta un aspetto centrale nell'uso della città contemporanea e svolge un ruolo cardine nel disegno dello spazio urbano. Essa comprende tutte le modalità di spostamento che implicano un coinvolgimento diretto del proprio corpo: camminare, andare in bicicletta, utilizzare il trasporto pubblico, o i mezzi di micro-mobilità condivisa, come monopattini elettrici. Affinché tali pratiche possano affermarsi, è fondamentale che gli spazi pubblici siano progettati per accoglierle e promuoverle, contribuendo allo sviluppo di ambienti urbani sani, sicuri e inclusivi (Sennett, 2018). Una delle declinazioni più rilevanti di questo approccio riguarda il progetto e la trasformazione delle strade ordinarie in *liveable streets* (Appleyard, 1981), o strade abitabili, intese come spazi pubblici multifunzionali, accessibili e sicuri, dove la compresenza di pedoni, ciclisti e automobilisti si articola secondo gerarchie di priorità invertite rispetto a quelle dominanti. Durante il Novecento, infatti, lo spazio pubblico stradale delle città ha subito un processo di “autostradalizzazione”, che lo ha trasformato in un’infrastruttura tecnica orientata principalmente a soddisfare le necessità viabilistiche delle automobili (Bozzuto *et al.*, 2021). Alla luce di tali dinamiche, la ridefinizione dello spazio stradale che pone le persone e le relazioni al centro (Gehl, 2010), si configura come una condizione imprescindibile per superare una visione funzionalista della strada, riprogettando lo spazio pubblico non solo in ottica di promozione di modalità di spostamento più sostenibili – meno inquinanti e che occupano meno spazio – ma anche per favorire l’incontro tra persone e per sviluppare pratiche comunitarie, migliorando la qualità della vita urbana.

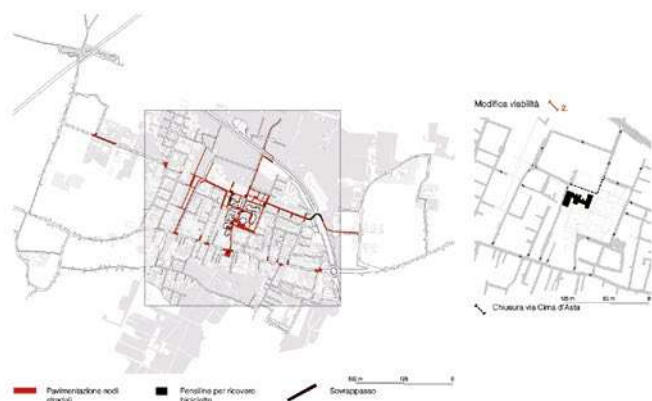
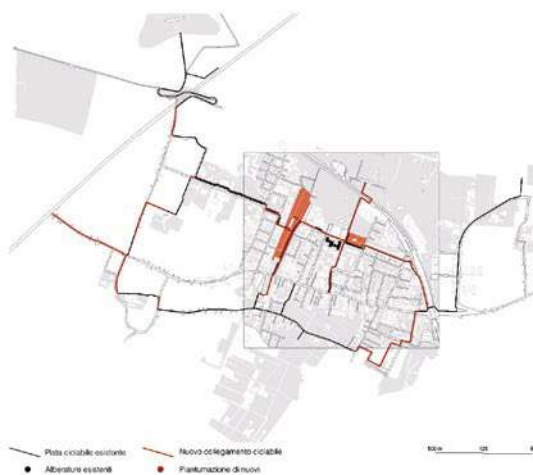
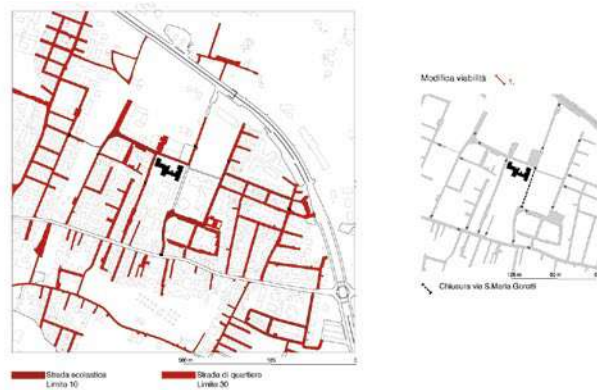
Strade abitabili scolastiche nell’esperienza progettuale di Mestre

Gli spazi in prossimità delle scuole rappresentano il contesto ideale dove implementare strategie di rigenerazione basate sulla mobilità attiva. Gli spazi di ingresso e uscita sono quotidianamente caratterizzati da una grande concentrazione di persone e forme di interazione sociale. Nello



[Scenario] [A] *Progetto di suolo. Ri-permeabilizzazione.*
F. Bianchi, M. Mastroleo, 2023.





[Strategia di progetto] [B] *Limitazione della velocità.* [C] *Allacciamento percorsi ciclo-pedonali e nuovi filari alberati.* [D] *Colmare i “vuoti di senso”.* F. Bianchi, M. Mastroleo, 2023.

specifico, ripensare le strade e lo spazio pubblico davanti agli accessi e alle aree di sosta vicino alle scuole risponde non solo a obiettivi di sostenibilità ambientale e sicurezza stradale, ma contribuisce anche a trasformare questi spazi in ambienti accoglienti. Tali spazi, se vengono resi più sicuri e vivibili, possono facilitare lo sviluppo di competenze di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, e assolvono al compito educativo di promuovere stili di vita sani fin dall'infanzia.

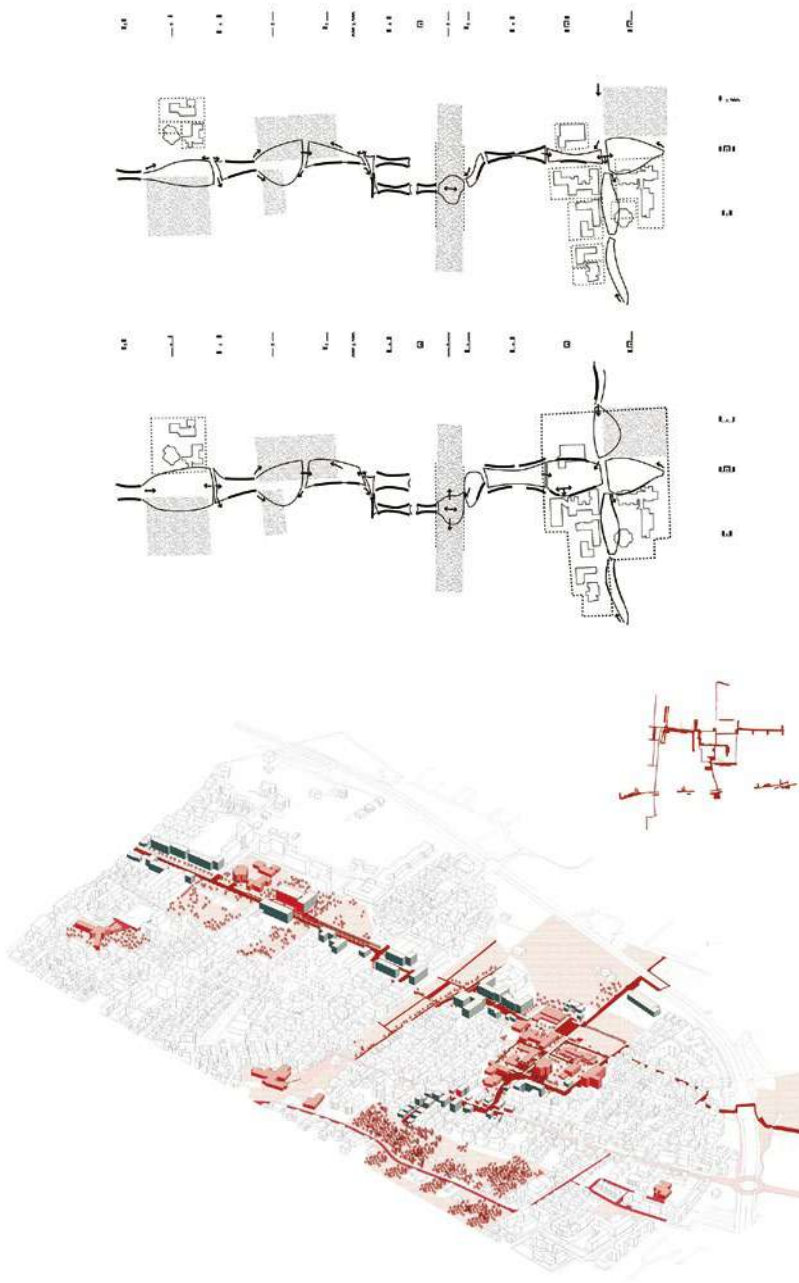
Durante il laboratorio, è stato affrontato il rapporto critico tra scuole e città, evidenziando il ruolo che le strade giocano nel facilitare o ostacolare l'autonomia e la sicurezza degli studenti nel percorso casa-scuola. Nei progetti per le scuole di Mestre sono state individuate strategie trasformative in grado di riscrivere lo spazio della carreggiata, incentivando l'accesso pedonale e ciclabile, aprendo nuovi fronti d'ingresso e sovvertendo le logiche di accesso legate alla dipendenza dall'automobile. Dai lavori prodotti dai gruppi è emersa la figura progettuale della strada abitabile come dispositivo in grado di superare la tradizionale divisione spaziale che privilegia l'automobile, per ripensare le strade come luoghi di incontro, di gioco e di mobilità lenta. In particolare, i progetti hanno mostrato la volontà di riconfigurare la strada non solo in termini fisici – tramite riduzione dello spazio destinato ai veicoli sulle carreggiate, l'ampliamento dei percorsi pedonali e l'introduzione di aree promiscue prevalentemente ciclabili – ma anche in termini sociali, progettando degli spazi pubblici che invitino alla permanenza e alla socializzazione.

In prossimità degli edifici scolastici la strada assume un connotato differente: passa dall'essere uno spazio semplice di attraversamento a luogo dello "stare". Lo spazio della carreggiata viene reinterpretato nella sua sezione funzionale, diventando interfaccia tra la scuola e la città, un luogo accogliente per chi lo frequenta quotidianamente a vario titolo: studenti, insegnanti, genitori e le altre persone che abitano nel quartiere. Il progetto delle strade abitabili apre la possibilità a nuove soluzioni tecniche e ambientali, "fa spazio" quindi all'introduzione di materiali drenanti e all'inserimento di nuova vegetazione, nuove pavimentazioni che al posto dell'asfalto riducono la velocità dei mezzi motorizzati. In questo modo vengono disegnate piccole piazze e boulevard alberati che "agganciano" lo spazio della scuola alla rete degli spazi pubblici della città (Munarin, Tosi, 2011). Attraverso questa riscrittura dello spazio pubblico, la figura concettuale della "mescolanza" assume il carattere di intersezione tra i diversi flussi di movimento, favorendo la priorità dell'uso pedonale e ciclabile della

strada. Viene così sperimentata la progettazione di nuovi dispositivi urbani: la strada e la piazza scolastica, nelle quali l'accesso delle automobili viene limitato (Pileri *et al.*, 2022).

I progetti si pongono anche l'obiettivo di garantire l'accessibilità universale, garantendo il diritto alla mobilità attiva di bambini e bambine, ma anche di tutte le altre persone che spesso subiscono diverse limitazioni nell'accesso agli spazi pubblici, come le persone anziane o con disabilità. La strada viene quindi concepita come spazio comunitario, sicuro e democratico, in linea con esperienze internazionali già consolidate. Esempi emblematici come le *School Streets* implementate a Londra (Mayor of London, 2019) o i progetti per le *Superilles* di Barcellona (Rueda, 2019) dimostrano come la riduzione del traffico motorizzato e l'ampliamento degli spazi pedonali e ciclabili migliorino in modo significativo la sicurezza, sia percepita e sia reale, la qualità dell'aria e, più in generale, la vivibilità urbana. Anche in Italia, sebbene con qualche ritardo, emergono buone pratiche in linea con questi principi: il progetto "Strade Scolastiche" promosso dal Comune di Milano, per esempio, ha proposto numerosi interventi temporanei, in molti casi poi divenuti permanenti, che prevedevano la pedonalizzazione e la moderazione del traffico nelle immediate vicinanze delle scuole, testimoniando un crescente interesse per questo tipo di approccio (Comune di Milano, 2020).

Nei casi studio affrontati durante il laboratorio il progetto delle strade abitabili si è configurato come un'azione concreta di ricomposizione dei frammenti urbani, generati nel tempo da interventi progettuali settoriali e disgiunti. Tale processo mira a restituire all'ambiente urbano una continuità spaziale e sociale, riconducibile a una visione unitaria e coerente di città (Secchi, 1989). In questa prospettiva, i dispositivi progettuali immaginati non si limitano a rispondere a esigenze funzionali ed ecologiche, ma assumono il ruolo di strumenti critici per la ridefinizione del linguaggio della progettazione urbana, oggi chiamata a confrontarsi con l'urgenza di nuovi paradigmi e interpretazioni (Bianchetti, Viganò, 2019).

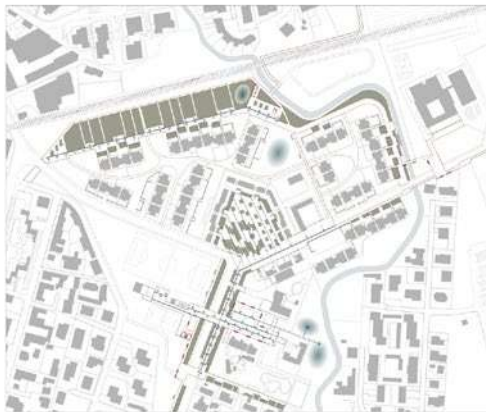
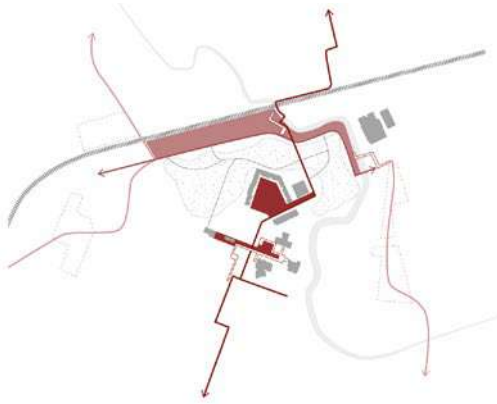


[Strategia di progetto] [E] *Percezioni spaziali.* [F] *Progetto di suolo.*
F. Bianchi, M. Mastroleo, 2023.



[Scenario per Carpenedo] [G] Percorsi ciclo-pedonali. [H] Percorsi carrabili e strade scolastiche. [I] Progetto di suolo. M. Fraconti, D. Roncarati, G. Sattin, 2023.





[Strategia progettuale] [J] Connessioni. [K] Percorsi ciclo-pedonali e sistema vegetale.
[L] Permeabilità dei suoli per la gestione delle acque. A. Baccini, C. Caminotto, 2022.

Riferimenti:

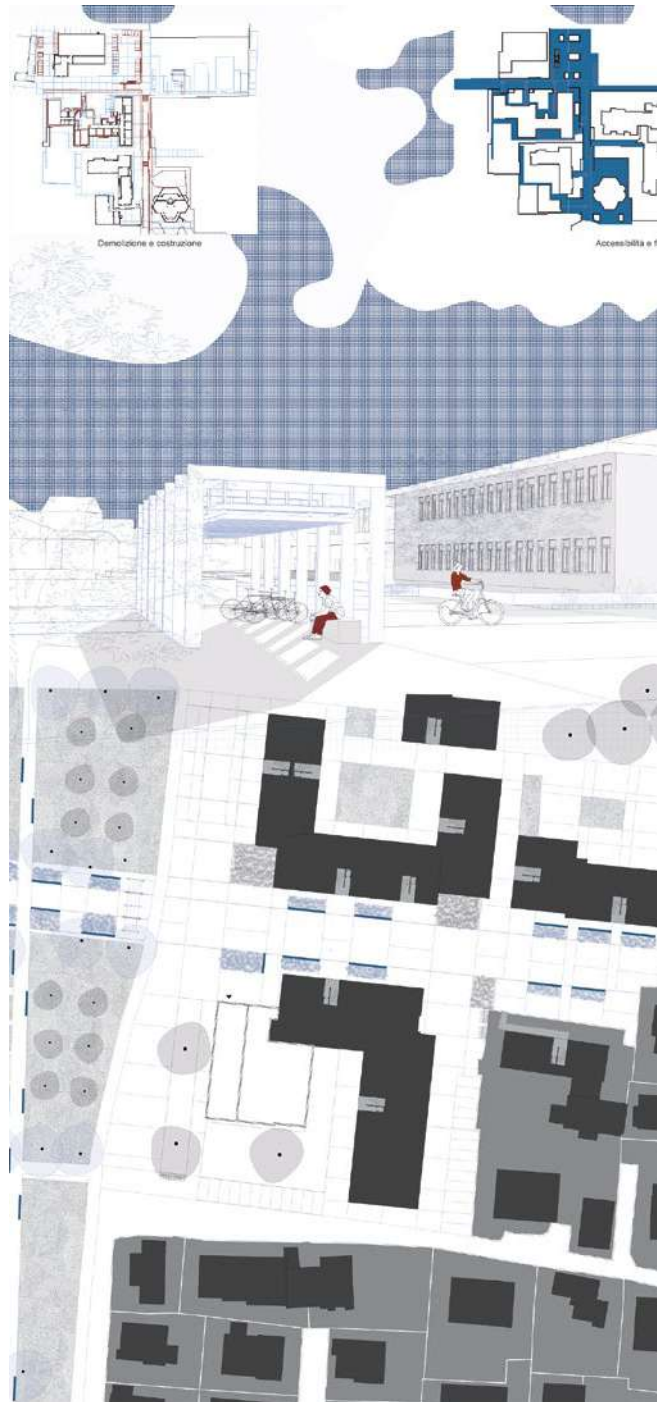
- Appleyard D., 1981, *Livable Streets*, University of California Press, Berkeley;
- Bianchetti C., Viganò P., 2019, “Strada e progetto nella visione di Bernardo Secchi”, in *Rassegna di architettura e urbanistica*, vol. 158, pp. 38-44;
- Bozzuto P., Fabian L., Gandolfi P., Munarin S., Velo L., 2021, “Ripensando il codice della strada: Reti e nodi per favorire l’intermodalità e la mobilità attiva”, in Coppola, P. et al., a cura di, *Ricomporre i divari: Polemiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, pp. 301-309, il Mulino, Bologna;
- Comune di Milano, 2020, *Strade Scolastiche. Linee guida e strategie operative*, Milano;
- Gehl J., 2010, *Cities for People*, Island Press, Washington, D.C.;
- Mangin D., Boudjenane S., a cura di, 2023, *Rez-de-ville. La Dimension cachée du projet urbain*, Essais, Editions de la Villette, Paris;
- Mayor of London, *School Streets Toolkit*, London Assembly;
- Pilieri P., Renzoni C., Savoldi P., 2022, *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Corraini, Mantova;
- Rueda S., 2019, *Superblocks for the Design of New Cities and Renovation of Existing Ones*, Agencia de Ecología Urbana, Barcelona;
- Secchi B., 1989, “Lo spessore della strada”, in *Casabella*, vol. 553-554, pp. 38-41;
- Sennett R., 2018, *Building and Dwelling: Ethics for the City*, Farrar, Straus and Giroux, New York.

Ecosistemi educanti: sperimentazioni oltre il giardino

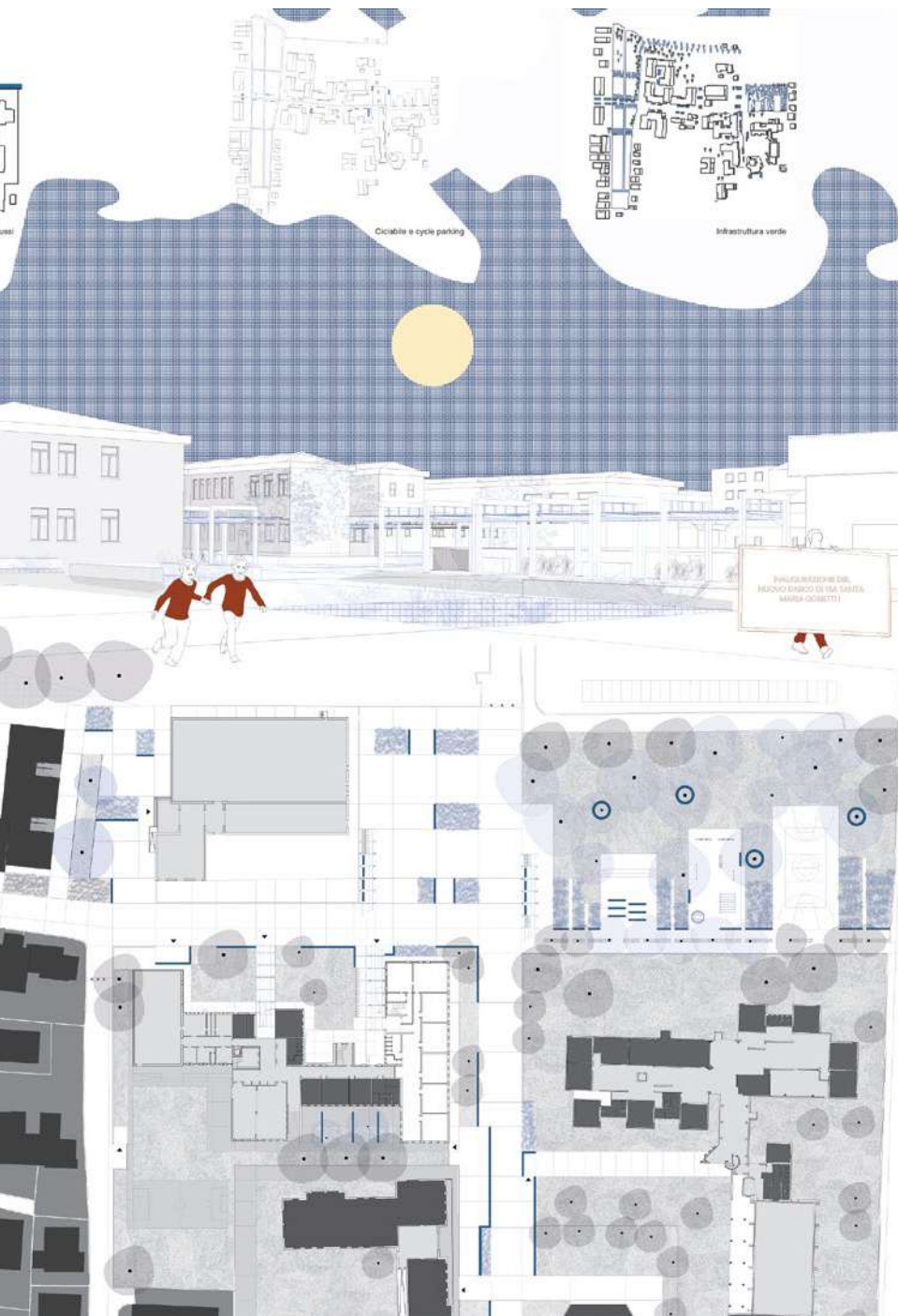
Riconoscere l'importanza dei processi di ripensamento e ridisegno degli spazi scolastici non significa solo aderire a richiami programmatici, ma lavorare su temi profondi, legati al senso stesso dell'educare e della comunità. Questo contributo intende esplorare come gli ambiti esterni di pertinenza della scuola possano divenire, attraverso pratiche ecologiche e comunitarie, generatori e, al contempo, parte di una rete di "spazi educanti"¹, diffusi e civici. Queste pratiche proiettano lo spazio del giardino cogliendolo nel suo senso semantico più ampio: contenitore di significati da rivalutare per una reale prospettiva in difesa dell'ambiente e dei paesaggi, oltre la dialettica della semplice sostenibilità (Venturi Ferriolo, 2019). Trasformare il giardino da margine a dispositivo spaziale centrale solleva una domanda: chi sono oggi i destinatari nella progettazione degli spazi di apprendimento?

In continuità con le riflessioni sviluppate da questo volume attorno al concetto di "progetto della mescolanza" come modo eterogeneo di procedere, porta al centro un tema fondamentale nel contribuire al dibattito che ruota attorno agli spazi educanti di istituti scolastici di ogni ordine e grado. Nonostante la visibilità acquisita in seguito alla recente pandemia², permane scarsa consapevolezza su chi sia il soggetto centrale delle politiche educative. In Italia, secondo quanto riportato nell'Annuario Statistico 2024 (cap. 3, 'Popolazione e famiglie') redatto dall'Istat, la popolazione con un'età inferiore ai vent'anni è composta dal 3,9% di persone nella fascia 5-9 anni, dal 4,5% di persone nella fascia 10-14 anni e dal 4,9% di persone nella fascia 15-19 anni. Questi dati statistici indicano con una certa chiarezza che progettare gli spazi scolastici dedicati alle fasce giovani della popolazione significa pensare a spazi di e per una minoranza (13,3% del totale). In parallelo a queste statistiche va tenuto in considerazione il fatto che ad occuparsi degli spazi per la minoranza giovane sia sempre una maggioranza adulta, che pensa e modula lo spazio in una sorta di scambio culturale non sempre imparziale.

Oggi "progettare la scuola" implica riconoscere i più giovani come protagonisti attivi, con bisogni e aspirazioni capaci di orientare le scelte progettuali e incidere sulla qualità complessiva degli ambienti di apprendimento. Questo approccio al contempo invita a riappropriarsi



[Scenario Progettuale]:
*Infrastruttura ecologica e
interazioni urbane*
C. Catuzzi, V. Cherchi, 2023.



di una categoria temporale che è quella del presente³, ripensando gli spazi odierni a partire dalle comunità dell'oggi. Da queste statistiche poco confortanti è possibile avanzare due riflessioni: la prima è pensare alle generazioni future oltre al loro status di minoranza, non solo in termini numerici, ma come portatrici di sistemi affettivi e relazionali legati alle comunità prossime. La seconda è pensare al tipo, al ruolo e, di conseguenza, alla qualità di spazio che queste comunità intercettano, oltre allo spazio specifico della scuola, coinvolgendo una successione di spazi a loro volta educanti e vacanti.

Questa doppia prospettiva implica un riposizionamento del punto di vista di chi progetta: la scuola non più come centro isolato, ma come parte di un ecosistema di spazi di apprendimento all'interno della città o del quartiere, a disposizione di una comunità multicentrica. Ne deriva la necessità di ampliare l'idea di educazione, includendo persone e spazi vicini alle nuove generazioni ed estendendo il progetto oltre il perimetro fisico dell'edificio. Gli spazi esterni, tradizionalmente considerati marginali, vanno invece intesi come luoghi di transizione bifronte: proiettati verso l'esterno e integrati all'interno. In questo cambio di prospettiva, gli spazi aperti non sono più cornici passive ma soggetti educanti attivi, capaci di unire comunità e spazi, sovrapponendo fragilità – sociali e spaziali – per generare proposte trasformative.

Anche la normativa DM 18.12.1975 sugli spazi scolastici prevede che i 2/3 dell'area del lotto siano aperti e parte integrante dello spazio educativo, catalizzatore per le attività ricreative. Al punto 2.0.2 afferma: “L'area non coperta dagli edifici deve essere congruamente alberata, sistemata a verde e attrezzata per consentire un permanente svolgimento, anche all'aperto, delle attività educative e ginnico-sportive...”. Già sul piano normativo, quindi, la maggior parte dello spazio è destinata agli esterni, anche se la tendenza resta quella di pensare la scuola nel suo essere di edificio. Queste considerazioni ribaltano la posizione di secondarietà tradizionale del giardino scolastico, riaffermandone la valenza educativa, tanto più incisiva se progettata in connessione con il contesto e l'architettura.

La proposta, in via esplorativa, è di assumere la “neotenia” come lente interpretativa e operativa del progetto della mescolanza – non come assunto generale, ma come ipotesi operativa circoscritta a questo contributo. Intesa come conservazione di tratti giovanili lungo l'intero arco della vita, la neotenia invita a considerare l'evoluzione come storia plurale (Pievani, 2019). Attraverso questa lente, la mescolanza si configura

come progetto delle differenze (culturali, sociali, fisiche, economiche) e delle imperfezioni come risorsa e margine di cambiamento tra i soggetti. In questa prospettiva, gli spazi secondari, come il giardino scolastico, emergono come luoghi privilegiati di trasformazione (Sennett, Sendra, 2022). Occuparsi di questi spazi significa inoltre modulare le condizioni necessarie allo sviluppo di una proposta educativa che solleva nuove criticità e, al contempo, evidenzia alcune possibili linee di intervento. Secondo la Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione redatta dalla Commissione Europea, in Italia nell'anno 2024⁴ l'abbandono scolastico in età precoce è pari al 10,5%, contro una media UE del 9,5% e un obiettivo UE 2030 pari al 9%. Questo dato riflette disparità sociali e culturali (di genere, geografiche, migratorie). Nel corso del 2024 il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)⁵ ha introdotto nuove linee guida nazionali per rendere più sistematico l'insegnamento dell'educazione civica, con focus specifico sulle competenze di sostenibilità in linea con l'Agenda 2030 ONU, promuovendo un approccio interdisciplinare che integri temi ambientali, economici e sociali.

Da questi presupposti, il processo di riappropriazione si configura come un'operazione di capacità combinatoria tra tempi diversi – politico-amministrativo (con criticità soprattutto nelle aree diffuse e nei centri mediopiccoli), tecnico di fattibilità e presente operativo – che combina attori, risorse, regole e spazi, mette in sequenza e in parallelo azioni puntuali e scelte multi-soggetto, e rielabora gli esiti in cicli successivi. In questa prospettiva, la mescolanza è la cornice entro cui ricombinare gli elementi al variare di condizioni e priorità; assunta in chiave neotonica, tiene insieme l'eterogeneità di materiali e soggetti e orienta l'intero percorso verso trasformazioni incrementali e condivise.

Lavorare in aree diverse, ma in contesti affini, rende visibile il potenziale trasformativo – fisico e teorico – di tali esperienze sul territorio e sui soggetti, indipendentemente dall'età. Il giardino scolastico può configurarsi come perimetro di sperimentazione che, attraverso azioni manuali e dispositivi spaziali condivisi, rafforza il senso di appartenenza e attiva pratiche di cura. Sulla scorta di esperienze già avviate a livello nazionale, la scuola può assumere il ruolo di centro civico: luogo di interazione intergenerazionale e interdisciplinare che, letto in chiave neotonica, mette in relazione competenze e culture. Su scala europea⁶, la scuola può operare come living lab, ossia un ecosistema sociale in cui la sperimentazione collettiva genera innovazione dal basso e si connette a reti e processi di più ampia scala. In questo quadro lo spazio esterno

diventa un luogo della possibilità. Mescolando pratiche note, esperienze consolidate ed effetti possibili, l'azione si articola in tre proposte operative su scala locale, a basso input:

Guerrilla gardening (pratica) – vivai (esperienza) – rewilding (sperimentazione)

Il *guerrilla gardening* diventa pratica educativa di riappropriazione e cura dello spazio pubblico con azioni leggere. I giardini scolastici possono fungere da vivai di comunità, ponte con il contesto urbano e occasione di apprendimento sul ciclo vegetale e sulla biodiversità. In prospettiva, il rewilding avvia rinaturalizzazioni controllate di quartiere: anche piccoli cortili scolastici producono effetti sistemici (Casagrandi, Pileri, 2020).

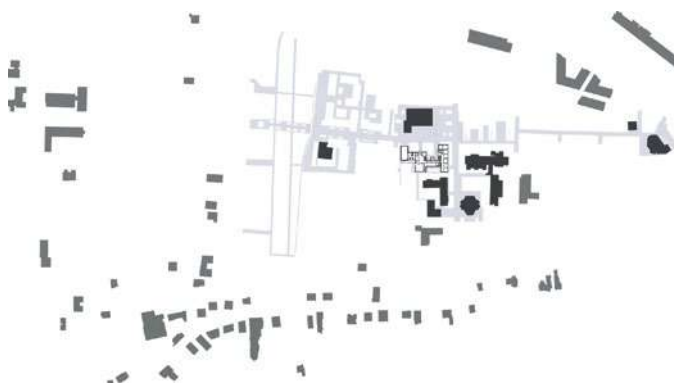
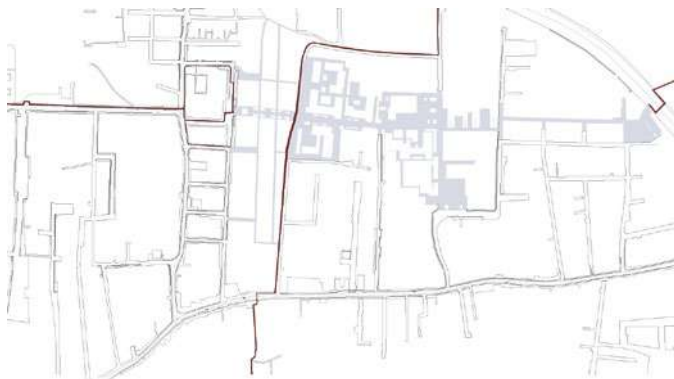
Seed bombing (pratica) – mercato dei semi (esperienza) – Local Ecological Knowledge (sperimentazione)

Il *seed bombing* è un gesto ludico che attiva la coscienza ecologica con strumenti minimi. I mercati dei semi favoriscono lo scambio e la trasmissione di saperi locali, integrabili nei percorsi scolastici. Da qui la valorizzazione dei Local Ecological Knowledge, che la scuola può adottare e diffondere tramite dispositivi semplici (laboratori, piccole banche dei semi).

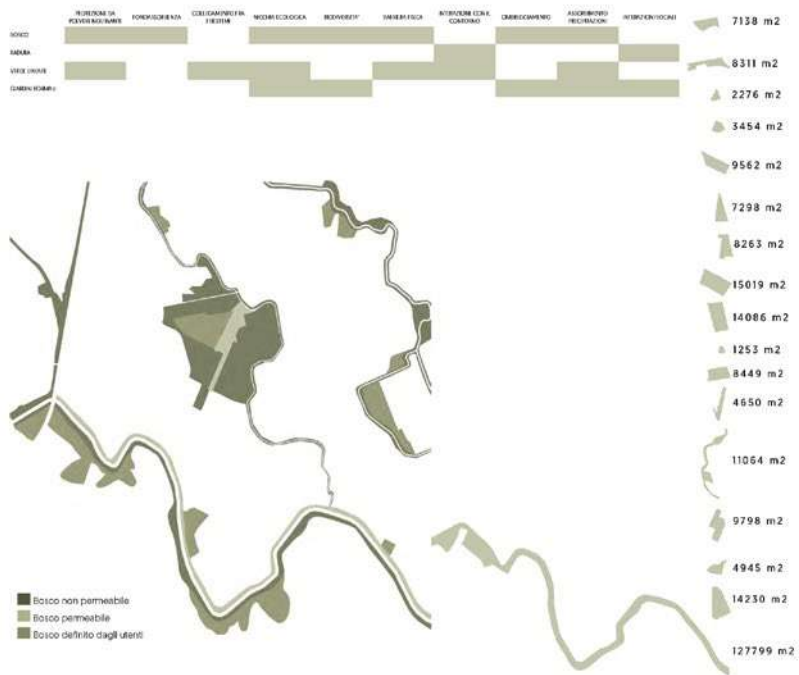
Agricoltura urbana e condivisa (pratica) – orti urbani/CSA/GAS (esperienza) – cucina/mensa di comunità o scolastica (sperimentazione)

L'agricoltura urbana, oltre il semplice orto didattico, promuove responsabilità collettiva e spazi di cura con pratiche stagionali, attiva una forma di educazione ecologica esperienziale (Orr, 1992).

Orti, CSA e GAS attivano economie civiche basate su condivisione e prossimità. La cucina/mensa diventa dispositivo educativo e sociale: mediazione attraverso il cibo e sviluppo di competenze tecniche e relazionali con infrastrutture essenziali.



[Scenario Progettuale]: *Infrastruttura ecologica e interazioni urbane*
C. Catuzzi V. Cherchi, 2023



[Studio e scenario delle “patches vegetali”]: Bosco, radura, giardino formale e verde lineare. Studentesse: M.Bortolotti, G.Burani, G.Pizzanelli, 2022



2022



2030

0 100 200 300 400 500 m scala:1:10000



2040



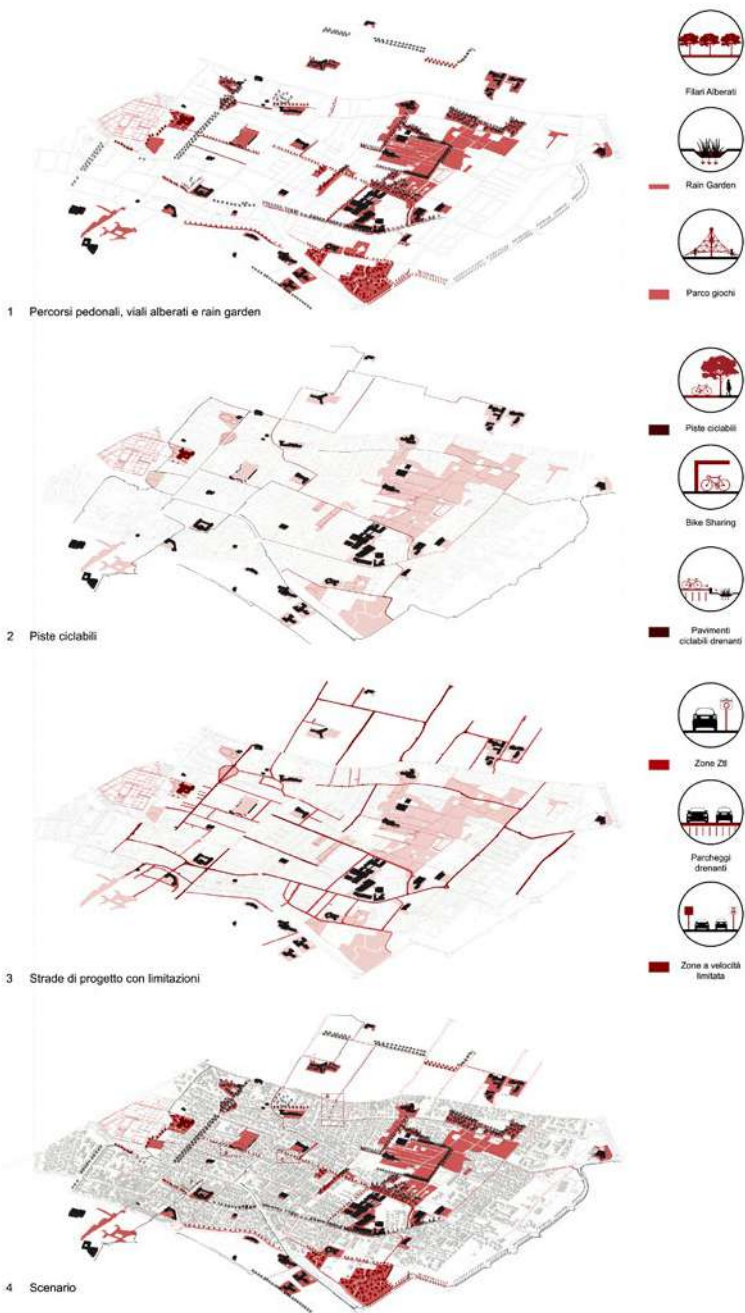
2050



2060



2070



[Strategia di progetto] [1] Percorsi pedonali, viali alberati e rain garden [2] Piste ciclabili [3] Strade di progetto [4] Scenario, T.Serafini, A. Visone, T.Moretti, A.Barbaro, 2023.

Note:

¹ Per “spazi educanti” in questo testo si intendono quegli spazi istituzionali e non della città che, riconosciuti da una collettività, concorrono o possono concorrere all'educazione dell'abitante in particolare delle fasce più giovani della popolazione.

Rilevanti in questo senso sono le riflessioni di Colin Ward, in particolare: Ward, C. (2000). *Il bambino e la città. L'Ancora del Mediterraneo*. (Prima ed. 1978, *The Child in the City*, Bedford Square Press) Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale* (F. Codello, Ed.; L. Molfese, Trad.). Elèuthera.

² Si veda il documento European Commission, 2022, consultato in data 29/07/2025 eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625.

³ Sulla percezione e la realtà dei giovani nelle società contemporanee si fa riferimento all'intervento di Dario Fabbri al Festival Pianeta Terra (www.youtube.com/watch?v=oSQiAb-L6ls) consultato il 29/07/2025.

⁴ Questa percentuale presenta una serie di disparità: di genere, i ragazzi (13,6%) abbandonano più delle ragazze (9,1%), una disparità geografica: tassi più alti al sud e una disparità migratoria: i nati all'estero hanno un tasso di abbandono del 25,5% (Unione Europea, 2024).

⁵ DM 30 gennaio 2024, n. 14.

⁶ In Olanda molte scuole collaborano con le municipalità per trasformare il cortile in un “green playground” funzionale all'apprendimento ambientale e civico – spesso inserito in progetti Erasmus+ come Living Lab.”In Germania, la tradizione della Naturpädagogik porta già da tempo a usare il cortile scolastico come estensione dell'aula all'aperto, integrando pratiche ecologiche, intergenerazionali e di educazione ambientale.

Riferimenti:

Casagrandi R., Pileri P., a cura di, 2020, *Habitat@scuola: Qualità degli spazi urbani davanti alle scuole. Oasi di biodiversità dentro le scuole*, Altraeconomia, Milano;

ISTAT, 2024, *Annuario statistico italiano 2024 – Capitolo 3: Popolazione e famiglie (online)*.

Disponibile su: www.istat.it (ultima consultazione settembre 2025);

Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024, *Linee guida nazionali per l'insegnamento dell'educazione civica*, MIM, Roma;

Orr D. W., 1992, *Ecological Literacy*, SUNY Press, New York;

Pievani T., 2019, *La terra dopo di noi*, Raffaello Cortina, Milano;

Sennett R., Sendra P., 2022, *Designing disorder*, Verso Books, London;

Venturi Ferriolo M., 2019, *Oltre il giardino*, Einaudi, Torino;

Unione Europea – Commissione Europea, 2024, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione in Italia 2024 (online)*. Disponibile su: data.europa.eu/doi/10.2766/692030 (ultima consultazione settembre 2025).

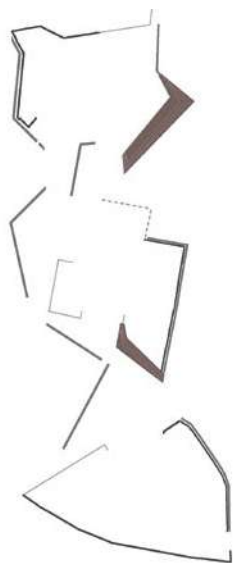
Rompere i confini

Possiamo immaginare la scuola come una successione ordinata di barriere e soglie: il recinto scolastico, l'ingresso all'edificio, la porta dell'aula, la finestra che affaccia sul giardino. Ciascuna di queste separazioni introduce ad uno spazio successivo, via via più raccolto e più intimo. Un giardino esterno, un atrio, l'aula e il laboratorio: un percorso (che non necessariamente segue questo ordine) che accompagna il passaggio da uno spazio aperto e collettivo a un luogo protetto e silenzioso.

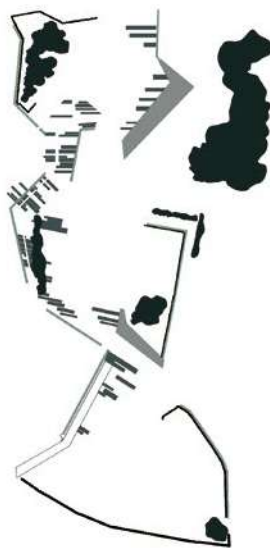
Ragionando sulla geografia delle soglie di una scuola, si può riconoscerne la profondità e il valore di passaggio, spaziale e simbolico. Varcare la soglia della scuola, per un bambino, significa passare dal mondo familiare a quello collettivo, dalla dimensione privata a quella pubblica. Le soglie che si attraversano – recinti, ingressi, atri, porte – non sono solo elementi funzionali – sicurezza, isolamento acustico, illuminazione – da risolvere nella sola sfera tecnologica: sono dispositivi di senso. Per questo vanno progettati e pensati come luoghi di mediazione, capaci di accogliere, orientare, rassicurare.

Questo è uno dei temi sul quale abbiamo chiesto agli studenti di ragionare all'interno del corso "Interni urbani e spazi urbani". I progetti elaborati partono dall'osservazione e dalla trasformazione delle soglie tra spazio pubblico e spazio scolastico, tra città e scuola. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di visitare alcune scuole, osservare *in situ* i percorsi, gli accessi, le aree marginali e gli spazi informali del quotidiano scolastico.

È in questi punti di contatto – l'ingresso, la recinzione, la pensilina, il margine dell'aula che si apre sull'esterno – che si gioca la possibilità di rendere la scuola più permeabile, accogliente, relazionale. Spazi in cui il confine può diventare incontro, e dove l'architettura della soglia si trasforma da linea di separazione a medium capace di mettere in comunicazione sistemi diversi, luogo in cui si condensano relazioni molteplici e si aprono possibilità di trasformazione (Crotti, 2000). La soglia non solo come filtro, dunque, ma come vero e proprio nucleo generativo tra mondi contigui: quello della città e quello dell'apprendimento.



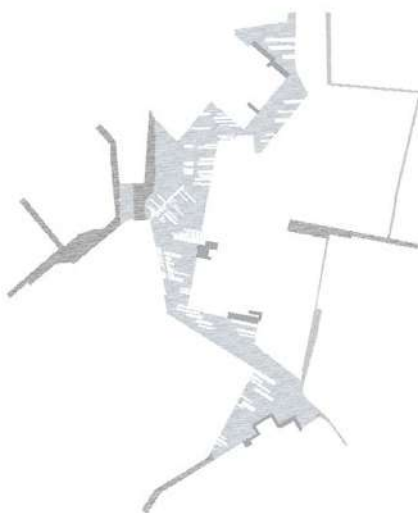
Recinzioni



Sistema del verde

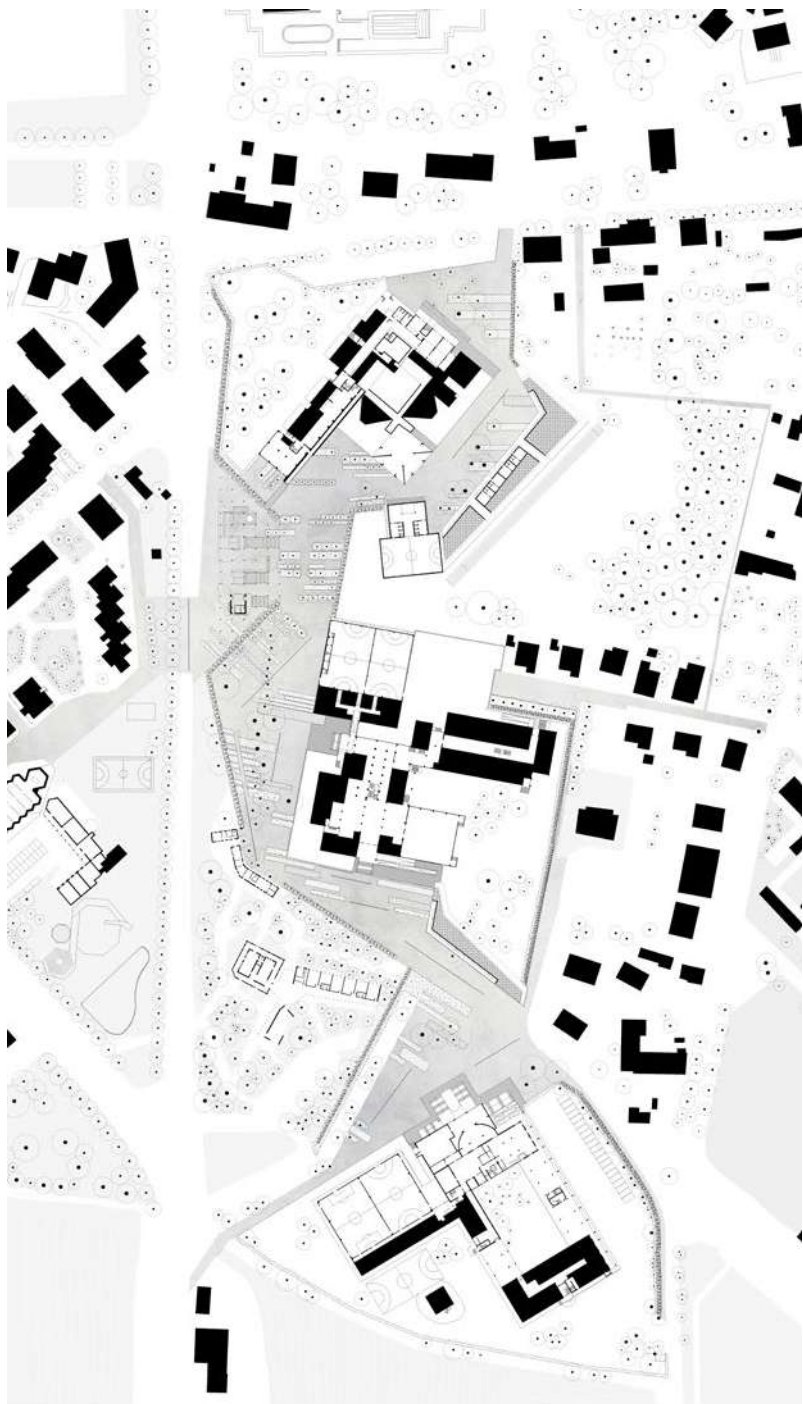


Attività



Mobilità

[Recinto scolastico] *Le studentesse progettano una nuova configurazione del recinto scolastico, che arriva a contenere assieme i tre istituti scolastici e che, costringendosi e piagandosi va formando spazi adatti a differenti forme di attività pubblica e collettiva. [A] Schemi di progetto. [B] Planimetria di progetto. A. Brian, A Costa, 2022*





[Pensiline d'ingresso]

[A] Planimetria. [B] Sezione. A. Brian, A Costa, 2022

Il recinto scolastico

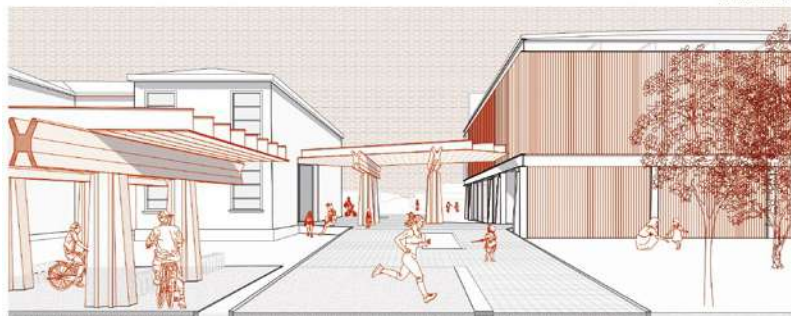
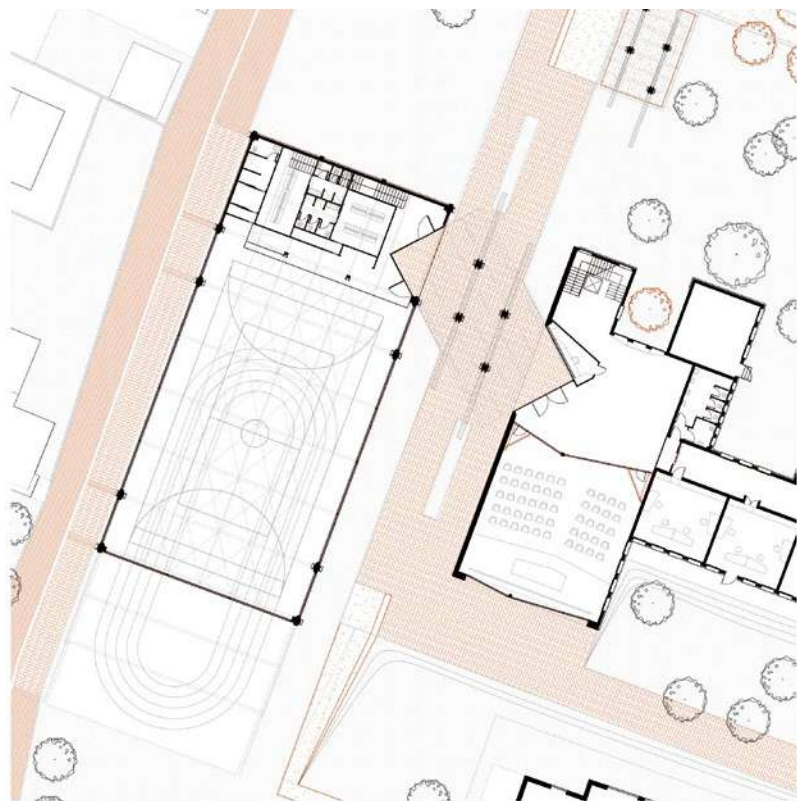
Nel progetto degli spazi scolastici, il recinto rappresenta oggi una soglia tanto necessaria quanto ambigua. Nato come elemento di protezione, assume sempre più spesso il carattere di un dispositivo permanente, espressione di una crescente attenzione – e talvolta ossessione – per la sicurezza. Come in altri luoghi collettivi della città contemporanea, la dimensione sociale è interrotta da segni della difesa – cancelli, recinzioni, controlli – che finiscono per alterare il senso dell'accesso e della relazione tra dentro e fuori (Aymonino, 2006).

In questo scenario, interrogarsi sul significato del recinto significa misurarsi con la natura stessa dello spazio pubblico e con la responsabilità di chi lo progetta. Le barriere possono – e devono – essere ripensate non solo nella loro funzione separativa, ma come soglie capaci di costruire continuità e relazione: luoghi che proteggono, ma che al tempo stesso accolgono, orientano, mettono in comunicazione.

Immaginare una città senza recinti può sembrare oggi un'ipotesi estrema, ma non per questo priva di valore progettuale. In uno spazio urbano restituito alla misura del pedone e delle relazioni di prossimità, la sicurezza potrebbe divenire una responsabilità collettiva, non più demandata unicamente a dispositivi fisici. In questo quadro, anche la scuola – che è insieme presidio educativo e presidio urbano – potrebbe aprirsi nuovamente alla città, offrendo spazi di apprendimento e di gioco non rigidamente delimitati, ma compresi nel tessuto continuo della vita collettiva.

Più realisticamente, si può immaginare che la linea di recinzione perda il proprio carattere assertivo: che si pieghi, si duplichi, si ispessisca, per generare margini abitabili, spazi residuali trasformati in luoghi di sosta, di incontro, di attività. Una curva della recinzione può dare origine a una piccola piazza, a un giardino o ad un vero e proprio spazio sportivo; come ci insegna Kahn, il muro può ripiegarsi e accogliere sedute o dispositivi per parcheggiare le biciclette; oppure può raddoppiarsi fino ad ospitare piccoli chioschi, edicole o servizi igienici (Cacciatore, 2011: 114)

Non si tratta soltanto di attenuare il confine, ma di riconoscerne la natura operativa: lo spessore della recinzione diventa allora spazio di opportunità, infrastruttura sociale, elemento di progetto.



[Pensiline di ingresso] *Le studentesse progettano un nuovo ingresso condiviso tra scuola e palestra. Attraverso un gioco di geometrie e una struttura particolarmente espressiva, danno vita ad una nuova piazza coperta. [A] Planimetria. [B] Sezione. F. Bianchi, M. Mastroleo, 2022*

Dentro e fuori

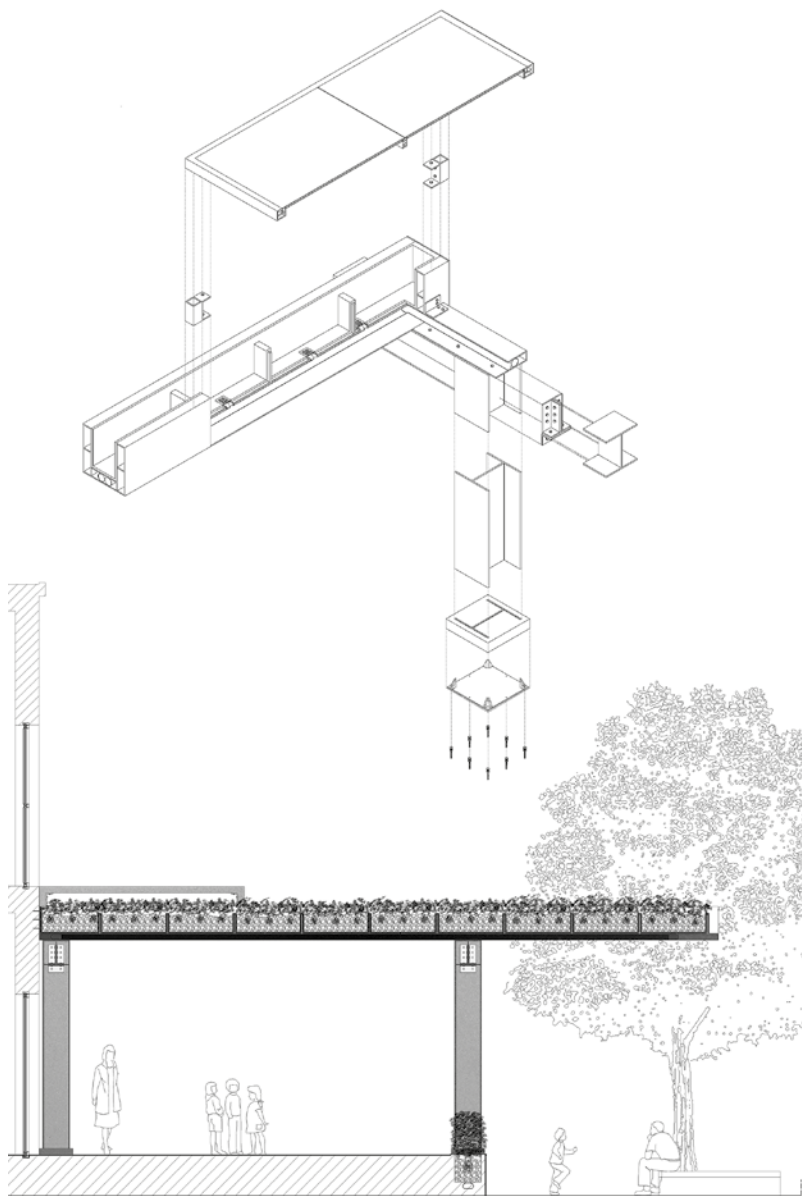
Durante questi anni di laboratorio, abbiamo spesso invitato gli studenti a interrogarsi sulla relazione tra interno ed esterno: che cosa significa, in un edificio scolastico, “dentro”? Che cosa significa “fuori”? Che tipo di spazi si producono nel passaggio, nel varco, negli spazi a contatto con l’ingresso? Che ruolo ha, nel quotidiano dell’aula, l’immagine che appare dalla finestra?

Louis Kahn criticava l’autoreferenzialità dell’architettura scolastica moderna, incapace di rinnovare il legame con la natura che l’aveva originata. Lo faceva evocando l’archetipo della prima scuola: un uomo inconsapevole di essere insegnante, che tiene lezione a pochi allievi altrettanto inconsapevoli, su un prato, all’ombra di un albero (Rowan, 1961)¹. È forse in quella scena primitiva che si ritrova un’aspirazione profonda dell’aula contemporanea: non solo risolvere problemi tecnici come l’illuminazione o il comfort, ma anche ricostruire una relazione con il giardino e il paesaggio che circondano l’edificio.

A partire da questa suggestione, abbiamo proposto agli studenti di immaginare l’aula che si apre verso l’esterno, non solo duplicando lo spazio, ma includendo il tempo come variabile progettuale. Un’aula che si estende fuori, verso un giardino, un portico, uno spazio attrezzato, cambia con le stagioni, si adatta al clima, diversifica le sue attività. L’estensione all’aperto può diventare occasione per ripensare i ritmi della scuola, introducendo nuove forme di apprendimento legate all’esperienza diretta, al corpo, all’ambiente.

Un secondo nodo su cui ci siamo soffermati è il rapporto tra lo spazio pubblico e l’atrio scolastico. Spesso, l’ingresso della scuola si affaccia direttamente sulla strada: il marciapiede non dialoga con l’edificio, e ne risulta un’affollata confusione di entrate, uscite, attese. Quello spazio – quotidiano, vissuto, ma privo di identità – merita una progettazione attenta e mirata. Un punto riparato dalla pioggia o dal sole rappresenta il minimo indispensabile per garantire una condizione di attesa dignitosa per la comunità scolastica e per chi di essa si prende cura.

Ma una pensilina, come una loggia in una piazza, può essere molto più di una copertura: può diventare una vera e propria stanza pubblica, un luogo di relazione e di accoglienza. Anche se strettamente connessa alla scuola, essa appartiene già alla città: è, come scrive Espuelas, “il luogo della relazione e dell’accadimento, lo spazio pubblico, l’ambito nel quale si riflette una struttura collettiva e lo scenario della simultaneità dei fatti urbani” (2004).



[Aule esterne] [A] *Esplso assometrico del sistema costruttivo della pensilina* [B]

Sezione e sistema costruttivo della copertura dell'aula esterna. [C] *Plastico di progetto.*

[C] *Vista prospettica sulle pensiline di ingresso alla scuola.* G. Bettini, M. Funghi, A. Lezzi, 2023



Rompere i confini

Allo stesso modo, anche lo spazio immediatamente oltre la porta d'ingresso, l'atrio scolastico – la piccola piazza degli studenti – merita di essere ripensato. Estremamente sottoutilizzato, questo spazio, per la sua capacità contenitiva e qualitativa, è il risultato di una cultura che tende a settorializzare gli edifici pubblici secondo funzioni rigide e distinte, riducendone così le possibilità d'uso. Un atteggiamento coerente con una più ampia cultura dello spreco, che attraversa il nostro tempo.

La sfida è allora immaginare l'atrio restituito alla cittadinanza, almeno nelle ore in cui non è occupato dalla didattica. Occorre trovare dispositivi spaziali e gestionali capaci di risolvere il paradosso di una scuola che, durante le lezioni, si apre verso le aule e si chiude verso la città, e che, al termine della giornata, dovrebbe fare l'opposto. In questa inversione, l'atrio può trasformarsi in uno spazio civico e generoso, che ospita attività di quartiere, mostre, piccoli corsi, occasioni di incontro. In una parola, un luogo di prossimità, disponibile, accessibile, vivo. In questi spazi sospesi, tra dentro e fuori, che si gioca, forse, la possibilità di una scuola che non sia solo edificio, ma parte viva della città.

Forma e progetto

Anche la forma architettonica, intesa come espressione di una scelta strutturale e costruttiva, è stata un tema trasversale a tutte le esercitazioni del laboratorio. In particolare, abbiamo insistito sull'importanza di far coincidere l'aspetto dell'oggetto progettato con la sua "essenza", intesa come relazione tra funzione, costruzione e significato. La composizione degli elementi architettonici, la scelta dei materiali, la struttura portante: tutto concorre a definire la forma, che non è mai solo "sagoma esteriore" o "aspetto", ma anche "idea" costruita, spazio abitabile, gesto riconoscibile (Ferrari, 2013).

Nel progettare elementi semplici, come una pensilina o un piccolo spazio di sosta o un muro di cinta, abbiamo invitato gli studenti a indagare la forma come dispositivo espressivo: a fare in modo che ogni scelta progettuale, anche quella più tecnica, partecipasse alla costruzione di un significato. Non si tratta di aggiungere un linguaggio decorativo, ma di immaginare ogni parte dell'oggetto come parte di una struttura che si fa narrazione.

Note

¹ “I think of school as an environment of spaces where it is good to learn. Schools began with a man under a tree who did not know he was a teacher discussing his realization with a few who did not know they were students. The students reflected on what was exchanged and how good it was to be in the presence of this man. They aspired that their sons also listen to such a man. Our vast systems of education, now vested in institutions, stem from these little schools, but the spirit of their beginning is now forgotten. The rooms required by our institutions of learning are stereotyped and uninspiring. Uniform classrooms, the locker-lined corridors and other so-called functional areas and devices, are certainly arranged in neat packages by the architect who follows closely the requirements of the school authorities. The schools are good to look at, but are shallow in architecture because they do not reflect the spirit of the man under the tree. The entire system of schools that followed from the beginning would not have been possible if the beginning were not in harmony with the nature of man.” pag. 113

Riferimenti:

Aymonino A., Mosco V. P., 2008, *Spazi pubblici contemporanei. Architettura a volume zero*, Skira, Milano;

Bosi R., Kahn L. I., 2022, *Lo spazio della soglia. La lezione dei viaggi nell'opera di Louis I. Kahn*, LetteraVentidue, Siracusa;

Cacciatore F., Kahn L. I., 2008, *Il muro come contenitore di luoghi. Forme strutturali cave nell'opera di Louis Kahn*, LetteraVentidue, Siracusa;

Crotti S., 2000, *Figure architettoniche. Soglia*, Unicopli, Milano;

Espuelas F., 2004, *Il vuoto. Riflessioni sullo spazio in architettura*, a cura di Melotto B., Marinotti, Milano;

Ferrari M., 2013, *Architettura e materia. Realtà della forma costruita nell'epoca dell'immateriale*, Quodlibet, Macerata;

Kahn L. I., 1990, *What Will Be Has Always Been. The Words of Louis I. Kahn*, a cura di Wurman R. S., Access Press, [s.l.];

Rowan J. C., 1961, “Wanting to be. The Philadelphia School”, in *Progressive Architecture*, pp. 130-163.

Interni pedagogici: oltre la soglia

Pedagogia della soglia

Un tema cruciale, nella progettazione degli edifici scolastici, è costituito dallo spazio di ingresso, soglia di passaggio tra interno ed esterno ed al contempo luogo di accoglienza della struttura didattica da cui si diramano i percorsi interni. Esso svolge un ruolo fondamentale nella definizione di ambienti di apprendimento inclusivi, stimolanti e capaci di rispondere alle esigenze della collettività. Se, da un lato, la scuola si configura come un organismo funzionale volto a trasmettere conoscenze, dall'altro essa si presenta come luogo di incontro e di relazione, in cui la dimensione dello spazio comune e la qualità della soglia assumono un ruolo determinante (Hertzberger, 2008). Lo spazio-soglia è in grado di farsi mediatore tra dimensione privata e pubblica, tra individualità e collettività, e tra funzione specifica e apertura alla socialità. Concepita non come limite di separazione spaziale, ma come luogo di connessione e di relazione (Benjamin, 1999), la soglia in architettura degli interni si carica di significati molteplici. Essa non è solo limite, ma luogo di transizione, potenziale scena di scambio e relazione (Bollnow, 1963). Nei contesti scolastici, la soglia diventa lo spazio che accompagna e scandisce i passaggi, tra interno ed esterno, tra atrio e percorsi, tra corridoio e aula. Essa si configura dunque come “zona cuscinetto” che, se opportunamente progettata, può favorire interazioni informali, stimolare l'apprendimento collaborativo e generare un senso di appartenenza alla comunità scolastica (Monaco, 2014). Di conseguenza, gli spazi comuni negli edifici scolastici – corridoi, atri, biblioteche, mense, aree per attività extrascolastiche – possono essere interpretati come amplificazioni della soglia. Si tratta di luoghi che, oltre a garantire il flusso e la distribuzione, si prestano a un uso più articolato, assumendo funzioni collettive. Secondo Dudek (2000), la qualità di tali spazi determina il grado di apertura della scuola verso la comunità e la capacità di offrire esperienze educative oltre il perimetro della lezione frontale.

Dinamiche relazionali e spazi flessibili

La pedagogia contemporanea attribuisce crescente rilevanza allo spazio come agente educativo (Montessori, 1912; Malaguzzi, 1996). In questo

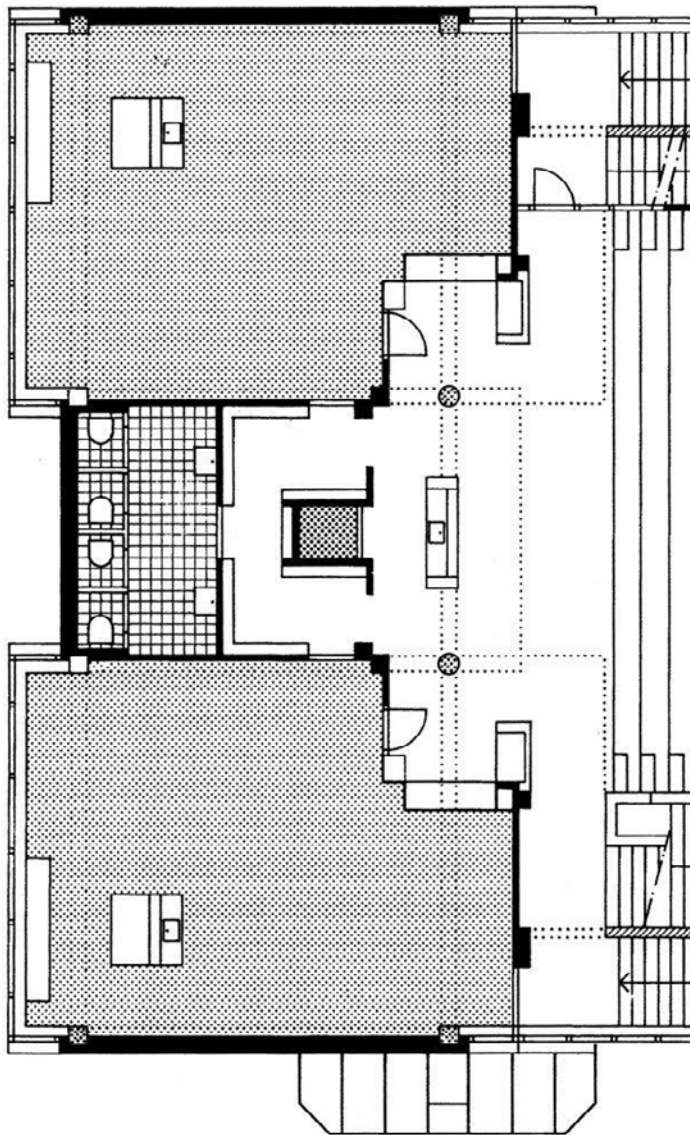


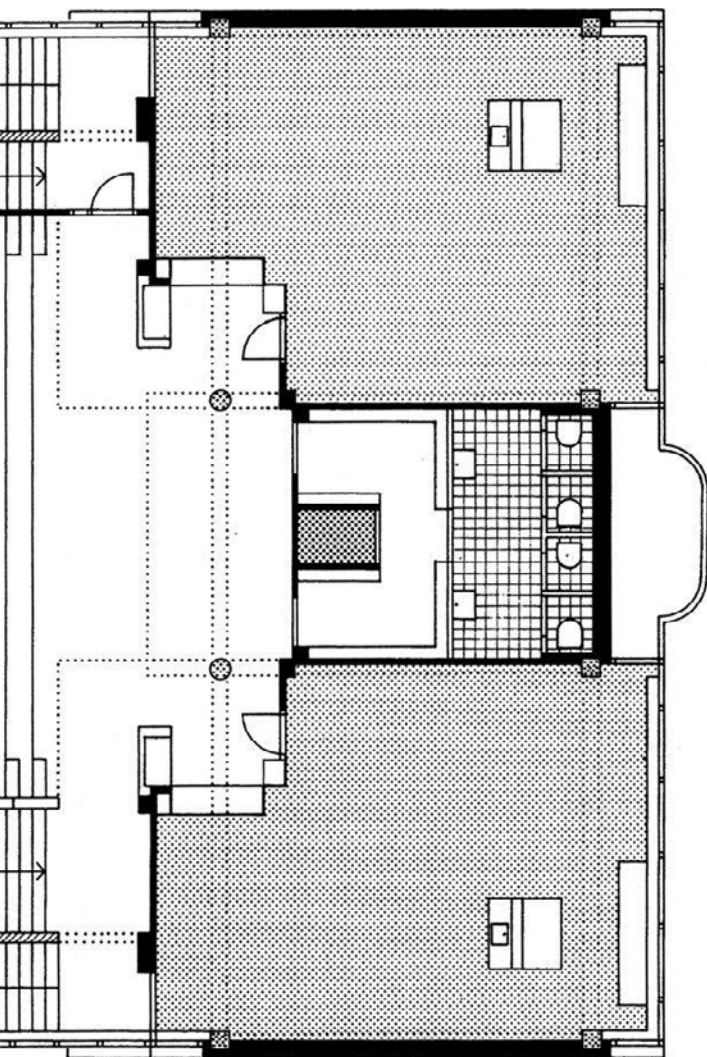
[Interni] [A] *Interni delle Apollo Schools di Amsterdam*, progettate da Hertman Hertzberger tra il 1980 e il 1983.

quadro, la soglia si presenta come dispositivo spaziale che stimola la curiosità, l'osservazione e la relazione spontanea. L'atrio, ad esempio, può essere inteso non soltanto come ingresso ma come piazza coperta, spazio di socialità e incontro (De Carlo, 1970). Analogamente, il corridoio si trasforma da mero luogo di transito a spazio per l'apprendimento informale, se attrezzato con arredi flessibili, nicchie di sosta, superfici espositive e angoli di lavoro cooperativo (Hertzberger, 2008). Anche il cortile, tradizionalmente percepito come luogo di ricreazione, può essere reinterpretato come uno spazio in cui la dimensione naturale si integra con quella didattica, favorendo attività collettive e pratiche educative esperienziali (Kahn, 1967). Il progetto degli interni scolastici deve dunque muoversi oltre la dicotomia aula/corridoio, introducendo soluzioni di continuità spaziale. La soglia diventa un dispositivo di flessibilità: pannelli mobili, trasparenze, gradinate, piattaforme e sedute informali possono ampliare le possibilità d'uso degli spazi intermedi (Imms, Cleveland, 2017). Tale concezione permette di superare la rigidità del modello scolastico tradizionale, introducendo scenari capaci di accogliere pratiche educative plurali. Uno dei caratteri distintivi dello spazio-soglia negli edifici scolastici è la sua capacità di costruire comunità. Non si tratta solo di mediare tra ambienti, ma di favorire il senso di appartenenza e l'identificazione collettiva. Gli spazi comuni diventano dunque "luoghi terzi" (Oldenburg, 1989), ovvero ambienti che, pur non essendo né aula né casa, rafforzano la coesione sociale. Ciò si realizza attraverso strategie progettuali quali: l'apertura visiva tra ambienti, la continuità materica e cromatica, la presenza di elementi che invitano alla sosta e alla condivisione.

Esperienze progettuali e ricerche

Diversi esempi internazionali mostrano come la soglia e lo spazio comune siano centrali nella progettazione scolastica contemporanea. Le Apollo Schools di Amsterdam (la Montessori School e la Willemsparkchool, progettate da Herman Hertzberger tra il 1980 e il 1983) dimostrano in modo efficace come corridoi ampi e attrezzati possano evolversi in veri e propri spazi di lavoro collettivo e gioco. Queste scuole, concepite secondo uno schema strutturalista, organizzano le aule attorno a un ampio "cuore" comune: un vasto atrio centrale da cui si irradiano corridoi, gradini, piattaforme e zone attive, dove bambini di età diverse si incontrano in modo spontaneo, collaborano e interagiscono fuori dalla classe tradizionale (Hertzberger, 2008). In particolare, la grande scalinata centrale dalla forte valenza sociale funge da luogo informale



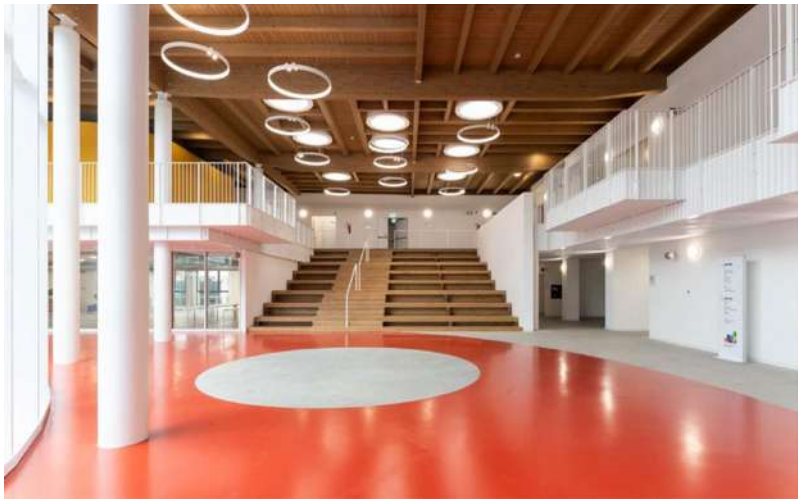


[Interni] [B] *Interni delle Apollo Schools di Amsterdam*, progettate da Hertman Hertzberger tra il 1980 e il 1983

Interni pedagogici



[Interni] [C] *Interni delle Apollo Schools di Amsterdam* , progettate da Hertman Hertzberger nel 1980.



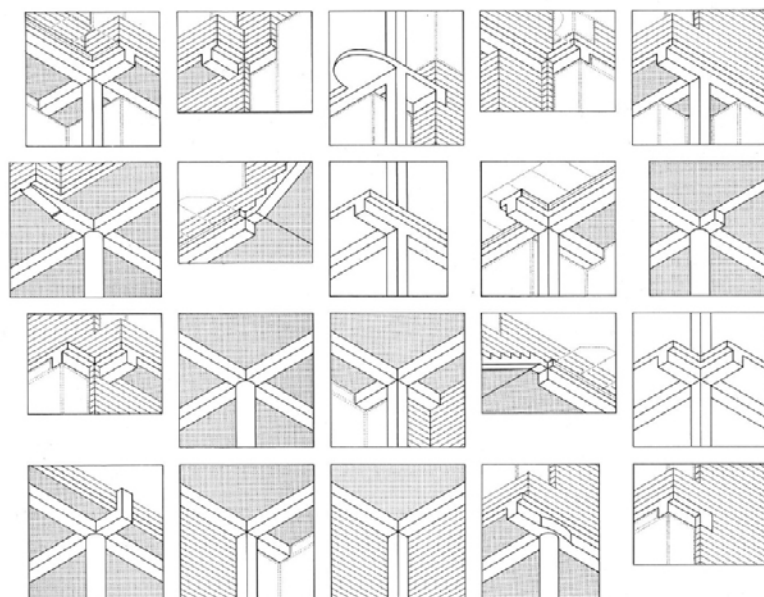
[Interni] [D] *Campus KID San Lazzaro*, Mario Cucinella Architects, 2024.

per attività ludiche o studio: bambini vi si sdraiano, giocano a scacchi o appendono teli per trasformare lo spazio in teatro o luogo di gioco condiviso (Hertzberger, 2000). Le intersezioni costruttive definiscono il principio compositivo generatore dello spazio interno delle due scuole. Ognuna delle possibili soluzioni elencate è una variante dello stesso principio, come la coniugazione di un verbo a partire dalla sua forma base. Nel loro insieme, le diverse varianti formano una sorta di grammatica: l'elemento costruttivo come principio organizzatore dell'architettura. Nel loro insieme, gli spazi interni incarnano l'idea di un ambiente educativo che favorisce l'interazione, l'apprendimento attivo e il senso di comunità, confermando come l'architettura scolastica possa contribuire in modo decisivo a ridefinire il concetto di apprendimento.

In Giappone, le *open-plan schools* sviluppate sin dagli anni Settanta, hanno introdotto ambienti flessibili che superano la rigidità dell'aula tradizionale mediante spazi ampi, mobili e permeabili tra classi diverse. L'idea architettonica è quella di eliminare confini netti: corridoi, aree comuni, nuclei flessibili fungono da "soglie vive" dove si sperimentano relazioni sociali e pratiche didattiche collaborative. Qui la soglia non è una separazione ma un laboratorio pedagogico: studenti di classi differenti interagiscono spontaneamente, supportando apprendimento informale, *cooperative learning* e attività progettuali condivise. Un esempio significativo è la Ogawa Elementary School (1978, prefettura di Aichi), progettata con grandi spazi comuni centrali e divisori mobili per unità di età, edificio scolastico pioniere nell'istruzione diversificata e individuale. Sin dal 1984 il Ministero dell'Educazione giapponese ha incentivato la realizzazione di spazi multipli con finanziamenti dedicati, contribuendo a diffondere questo modello in molte scuole elementari. Studi comparativi recenti (Ito, Yokoyama, 2019) hanno messo a confronto l'efficienza degli ambienti open-plan rispetto ad altri con layout più tradizionali: ne è risultato che gli ambienti con pareti mobili hanno generato più distrazioni tra gli studenti, mentre nelle aule completamente aperte vi è stato un maggiore equilibrio tra socialità e focus. Questi progetti confermano l'approccio contemporaneo che considera l'architettura scolastica come strumento pedagogico per stimolare cooperazione, inclusione e apprendimento trasversale. Di grande interesse anche le esperienze e le ricerche di architettura educativa nord-europea, che hanno posto attenzione alla qualità degli spazi intermedi come fattori determinanti per la costruzione di ambienti inclusivi e sostenibili (Sigurðardóttir, Hjartarson, 2011), mostrando un approccio sempre più orientato alla sostenibilità, all'uso del legno e della luce naturale, e a configurazioni aperte che facilitano l'interazione tra studenti



[Interni] [E] E1(sopra)+E2 (sotto). *Open-plan schools, Giappone, 1970.* Confronto tra classi tipo FO (full-open) e SO (semi-open). I limiti tra le classi possono essere delimitati semplicemente da elementi di arredo oppure completamente assenti.



[Interni] [F] *Le Apollo Schools di Amsterdam: intersezioni costruttive.*

e insegnanti. In particolare, i progetti norvegesi e finlandesi degli ultimi due decenni hanno evidenziato l'importanza della centralità dello spazio comune, considerato come estensione dell'aula e luogo di connessione con la comunità esterna, favorendo un modello scolastico aperto e integrato nel contesto urbano e sociale. Similmente, in Svezia, le scuole progettate secondo il modello delle Kunskaapsskolan hanno sperimentato configurazioni aperte e modulari, dove la soglia è intesa come dispositivo pedagogico di personalizzazione e responsabilizzazione dello studente (Fisher, 2005). In Italia, negli ultimi anni numerosi progetti di scuole secondarie hanno iniziato a reinterpretare spazi-soglia e collettivi come luoghi centrali per la didattica partecipativa e l'apprendimento diffuso. Il Polo Scolastico di Sora (FR), disegnato da Dunamis Architettura, propone atri ampi e patii connettivi come piazze interne, luoghi dove lo spazio-soglia diventa centro di relazioni informali, luce naturale e contatto con la natura. Un lungo taglio diagonale definisce i fronti del polo scolastico che si aprono su una strada pedonale interna, luogo di aggregazione per eccellenza. Gli spazi per la didattica si aprono verso questo ambiente interno, creando un evento urbano capace di riqualificare il contesto di margine in cui è inserito. Gli interni sono concepiti come luogo nel quale privilegiare le relazioni interpersonali. I grandi atri di ingresso diventano delle piazze di relazione tra flussi differenti; i connettivi non sono concepiti solo come mera distribuzione di aule, ma come luogo di incontro e di relazione con i patii verdi, dai quali traggono luce aria e colori della natura. Il Campus KID a San Lazzaro di Savena, progetto di Mario Cucinella Architects in collaborazione con INDIRE, prevede al centro del campus una grande agorà coperta capace di ospitare attività scolastiche ed eventi aperti al pubblico. Negli interni del plesso scolastico non sono presenti corridoi: lo spazio relazionale è uno spazio inclusivo e flessibile che abbraccia e si integra con gli ambienti per la didattica normale e speciale, nonché con gli spazi comuni e quelli a servizio della comunità. Le gradonate e gli spazi connettivi trasformano il passaggio da un ambiente all'altro in un'esperienza educativa condivisa. Una tale configurazione garantisce un'offerta differenziata di servizi e funzioni che apre la scuola ad altri usi anche in orario extrascolastico, consentendo una gestione degli spazi che si adatta ad un diverso tipo d'utenza nei diversi momenti della giornata. Questi esempi recenti, promossi o valorizzati anche da INDIRE attraverso la piattaforma "architetture scolastiche", dimostrano come la progettazione di scuole primarie e secondarie stia gradualmente superando il modello tradizionale di corridoio e aula chiusa, per aprirsi a un'architettura dell'apprendimento più permeabile, fluida e

comunitaria. In questa prospettiva, la soglia non è più un'intercapedine funzionale, ma uno spazio vivo, capace di stimolare processi educativi complessi e inclusivi.

Epilogo

Dal quadro generale emerso a livello nazionale e internazionale, risulta evidente come atri e spazi comuni siano fondamentali per la pedagogia partecipativa. Il tema dello spazio-soglia e delle funzioni collettive negli interni scolastici richiede un ripensamento complessivo del patrimonio edilizio esistente. Oltre alla progettazione di aule per la didattica efficienti, è necessario riconoscere che l'apprendimento si svolge anche nei momenti informali, negli scambi spontanei e nei luoghi di relazione. La soglia, intesa come spazio di mediazione e apertura, diventa dunque elemento fondativo necessario di una scuola che educa non solo alla conoscenza, ma anche al senso di comunità.

Riferimenti:

- Bollnow O. F., 1963, *Mensch und Raum*, Kohlhammer, Stoccarda;
- De Carlo G., 1970, *Architettura della partecipazione*, Laterza, Bari;
- Dudek M., 2000, *Architecture of Schools: The New Learning Environments*, Architectural Press, Oxford;
- Edwards C., Gandini L., Forman G., 1998, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*, Ablex, Greenwich;
- Hertzberger, H., 2008, *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Fisher K., 2005, *Linking pedagogy and space: Proposed planning principles*. Department of Education and Training, Victoria;
- Imms W., Cleveland, B., 2017, *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*, Sense Publishers, Rotterdam;
- INDIRE (2016, *Linee guida per l'innovazione degli ambienti di apprendimento*, Indire, Firenze;
- Itoh S., 2013, *Use of Multi-Purpose Spaces in Open-Plan Elementary Schools*. *Journal of Architecture and Planning (Transactions of AIJ)*, <https://doi.org/10.3130/AIJA.78.2473>;
- Ito K., Yokoyama Y., 2019, *Relationship between classroom plan types and the degree of concentration of the children in elementary schools: A comparative study of open-plan classrooms and conventional-plan classrooms*. *Japan Architectural Review* 2(1), pp. 88-100;
- Malaguzzi L., 1996, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey;
- Monaco A., 2014, *Lo spazio come dispositivo pedagogico*. Milano: FrancoAngeli;
- Montessori M., 1912, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Maglione & Strini, Roma;
- Oldenburg R., 1989, *The Great Good Place*, Paragon House, New York;
- Sigurðardóttir A. K., Hjartarson, T., 2011, *School buildings for the 21st century: Some features of new school buildings in Iceland*. *CEPS Journal*, 1(2), pp. 25-43;
- Yanagisawa K., 2015, *Historical Background of the Japanese School*, in Walden R., a cura di, *Schools for the Future*. Springer, Wiesbaden.





Mostre

Due Mostre

È sempre un momento di grande soddisfazione quando dei lavori nati in ambito accademico, siano essi di didattica o di ricerca, escono dalle aule e dagli studioli dove sono nati e cresciuti e hanno l'opportunità di mostrarsi al modo esterno. Così è stato anche in occasione delle due mostre che abbiamo organizzato, rispettivamente nel maggio del 2023 e nel settembre del 2024, presso la sede della biblioteca pubblica del parco della Bissuola. Grazie al supporto dell'amministrazione comunale di Venezia, che ha messo a disposizione gli spazi e ha fornito un importante supporto organizzativo, si sono potuti esporre gli esiti dei laboratori integrati svolti durante gli anni accademici 2022-2023 e 2023-2024 dedicati a due gruppi di scuole collocate all'interno del territorio delle città di Mestre e Marghera. Al primo gruppo, appartengono le scuole primarie e secondarie Trentin, Bellini, Da Vinci e Spallanzani ; al secondo le scuole primarie e secondarie Calamandrei, Colombo, Einaudi e Grimani e gli istituti superiori Bruno, Zuccante e Berna. Nel caso specifico le due inaugurazioni hanno visto la partecipazione non solo di un pubblico generico, ma anche di quei giovani alunni, dei loro genitori e dei loro insegnanti, che quelle scuole le frequentano tutti i giorni e quindi ne conoscono i pregi, ma soprattutto ne soffrono, in modo diretto, le molte criticità in termini di dotazioni, di qualità degli spazi interni, di rapporto con la città, di accessibilità e raggiungibilità. Vederli aggirarsi tra gli spazi della biblioteca, guardare e commentare i disegni appesi alle pareti o soffermarsi a osservare i grandi plastici appoggiati ai tavoli con interesse, curiosità e, spesso, con un certo stupore, ha dato un senso non comune e non scontato al nostro lavoro di docenti e, ne siamo certi, anche a quello degli studenti ormai prossimi alla laurea che hanno prodotto quei progetti e quei materiali. In quest'ottica ha poca importanza che alcune delle soluzioni proposte potessero apparire troppo ambiziose, non fossero immediatamente realizzabili o che non lo fossero completamente. Ciò che ha importanza è la capacità di tutti i lavori esposti di far vedere in modo chiaro e diretto la possibilità di una scuola e di una città leggermente migliori. Non una città e una scuola qualunque, ma proprio quella scuola e quella città che quei ragazzi, le loro famiglie e i loro insegnanti quotidianamente vivono.

DENTRO E FUORI LE SCUOLE

Quattro progetti a Mestre per la vivibilità dei quartieri
esposizione dei lavori del Laboratorio 3 Interni urbani e spazi urbani
anno accademico 2022-2023

a cura di **Maria Chiara Tosi, Marco Ferrari, Tiziano Aglieri Rinella**
collaboratori e collaboratrici **Amerigo Ambrosi, Marco Andreatta,**
Elisabetta Bortolotto, Samuel Fattorelli, Luca Nicoletto

La mia scuola va in classe A

esposizione fotografica delle opere di street art e di riqualificazione urbana
realizzate dal Comune di Venezia nelle scuole iscritte al progetto partecipato

a cura dell'Area Lavori Pubblici Mobilità e Trasporti - Settore Mobilità
e Viabilità Terraferma - Servizio Pianificazione Mobilità e Piste ciclabili
Cristina Guerretta, Chiara Riccato, Giulia Rossi, Sabrina Ambrosi,
Stefano Marchiante, Giuseppe Mella

9>22.5.2023
Biblioteca
di Carpenedo
Bissuola
via Gori, 8
Mestre



A. S. Alvares, E. Campanini, S. Frazzetta, D. Prista

[Mostre nella biblioteca Bissuola] [A] Locandina dell'evento 2023 [B] Locandina dell'evento 2024.

DENTRO E FUORI LE SCUOLE #2

con gli Istituti G.Bruno, C.Colombo,
L.Einaudi, F.Grimani, C. Zuccante

20.9>22.10.2024
Biblioteca
di Carpenedo
Bissuola
via Gori,
8 Mestre

Cinque progetti a Mestre per la vivibilità dei quartieri
esposizione dei lavori del Laboratorio 3 Interni urbani e spazi urbani
anno accademico 2023-2024

a cura di **Maria Chiara Tosi, Marco Ferrari, Tiziano Aglieri Rinella**
collaboratori e collaboratrici **Amerigo Alberto Ambrosi,**
Marco Andreatta, Elisabetta Bortolotto, Samuel Fattorelli,
Luca Nicoletto in collaborazione con il Comune di Venezia

Seminario di presentazione 20.9.2024
dalle ore 10 alle 12 verranno esposti gli esiti del laboratorio presso
l'Auditorium della Biblioteca di Carpenedo Bissuola via Gori, 8, Mestre





[Mostre nella biblioteca Bissuola] [c] Allestimenti delle mostre 2023 e 2024





[Mostre nella biblioteca Bissuola] [d] Allestimenti delle mostre 2023 e 2024





[Mostre nella biblioteca Bissuola] [e] Allestimenti delle mostre 2023 e 2024





[Mostre nella biblioteca Bissuola] [f] Allestimenti delle mostre 2023 e 2024



[Mostre nella biblioteca Bissuola] [g] Allestimenti delle mostre 2023 e 2024

Cosa abbiamo imparato

Imparare, nell'accezione comune, significa arrivare a conoscere, apprendere attraverso un percorso formativo. Per il vocabolario Treccani della lingua italiana, imparare significa "acquistare cognizione di qualche cosa, o fare propria una serie di cognizioni (relative a un'arte, a una scienza, a un'attività, ecc.), per mezzo dello studio, dell'esercizio, dell'osservazione, della pratica, attraverso l'esempio altrui, ecc.". Tuttavia, pensando al nostro quotidiano lavoro di docenti, non possiamo dimenticare quel famoso monito di Seneca che, in un'epistola dall'alto valore morale e politico (riflette infatti sulle relazioni tra individuo e impersonalità della folla), ci ricorda come anche nell'insegnare s'impara: "c'è un vantaggio reciproco, perché gli uomini mentre insegnano, imparano", dice il filosofo romano attraverso un gioco verbale che sembra comporre in un'unica locuzione ossimoro e paronomasia. E non vi è dubbio che ciò è anche quanto avvenuto in questi ultimi anni con la didattica che abbiamo svolto all'interno del Laboratorio "Interni urbani e spazi urbani" nel terzo (e dunque penultimo) semestre del Corso di Laurea Magistrale in architettura all'Università Iuav di Venezia. Come è già stato ricordato, esso unisce le materie dell'Urbanistica, della Composizione architettonica ed urbana e dell'Architettura degli interni in un'unica esperienza di progetto volta ad attraversare scale, campi disciplinari e tecniche diverse. Di molte cose eravamo naturalmente già ben consapevoli; esse erano il frutto di letture e studi teorici precedenti, di ricerche applicate o di progetti affrontati in ambiti diversi – e naturalmente di errori già compiuti – ma è certo che nel trasmetterle agli studenti, nel lavorare con loro ai tavoli (talvolta disegnando sopra i loro fogli, talvolta criticandoli solo verbalmente, talvolta smontando e rimontando i loro modelli fisici di studio, talvolta confrontandoci in incontri individuali, altre volte discutendo in momenti di scambio collettivo), quelle consapevolezze si sono rafforzate, arricchite, circostanziate, fatte via via più articolate e complesse. Il percorso verso la conoscenza d'altronde non è fatto solo di illuminanti scoperte; anche le piccole conferme, se non si riducono a quel "pregiudizio di conferma" da cui ci mettono in guardia molti psicologi, sono una parte di tale percorso. In apparenza meno eccitante, ma per le discipline che ambiscono a una qualche forma di progressione scientifica, non meno importante. Le città di Treviso e Mestre hanno

offerto casi concreti di sperimentazione di grande interesse, per molti aspetti altamente specifici, ma, per molti altri dotati invece di un alto grado di genericità: ciò ci ha permesso di elaborare un insieme di riflessioni che, ora, ci appaiono fortemente modellistiche. Da qui l'idea di raccoglierle in una pubblicazione collettiva che possa aprire ad ulteriori ricerche sul campo.

Osservate alla scala urbana e del quartiere è subito evidente come le scuole (elementari, medie e materne, ma anche gli istituti superiori), nei contesti che abbiamo preso in considerazione, non costituiscano oggi niente di più che delle semplici emergenze funzionali: la risposta tecnica, necessaria ma non sufficiente, ad una dotazione di servizi imposta dalle regole della pianificazione. Infatti, quasi mai riescono ad emergere come vere centralità per la parte di città che le accoglie e ciò è reso del tutto evidente sia dalle altre scuole, ma anche dalle palestre, dalle biblioteche o dalle altre strutture pubbliche che gli sono, solo fisicamente vicine, sia dalla natura frammentaria, eterogenea, a-sistemica degli spazi aperti che le anticipano e le fiancheggiano e di quelli che, quotidianamente, percorriamo per andare dalla casa alla scuola. Quello del rapporto casa-scuola è stato uno dei primi aspetti verso i quali il corso di Urbanistica ha rivolto la propria attenzione sollecitando gli studenti del corso a esplorare e verificare i quartieri a piedi e in bicicletta per comprendere le difficoltà e la fatica che spesso gli studenti più o meno grandi, da soli o accompagnati dai genitori, devono affrontare quotidianamente per andare a scuola. Si è trattato di una vera e propria immersione nei quartieri per comprendere le pratiche d'uso quotidiano degli spazi, le forme articolate della mobilità, scoprendo comportamenti assai articolati. Sopralluoghi effettuati in diverse ore del giorno e nei diversi giorni della settimana hanno iniziato a far comprendere agli studenti del corso il ritmo a cui si muove la città. Campagne di somministrazione di questionari agli studenti, ai loro genitori, ma anche agli insegnanti ha consentito di comprendere come diverse popolazioni si muovono sulle stesse porzioni della città. Durante il laboratorio si è molto insistito sull'esplorazione urbana come strumento di apprendimento. Coerentemente, sono stati illustrati casi importanti di progetti e politiche in cui l'accessibilità pedonale e ciclabile sono stati posti al centro delle strategie di rigenerazione urbana. Un primo caso riguarda la città di Copenhagen dove a partire dalla metà degli anni '80, il due per cento delle aree a parcheggio è stato sottratto alle strade e alle piazze per essere trasformato in nuovi

spazi verdi e pedonali. In questo modo la città ha accresciuto la sua abitabilità offrendo uno spazio più sicuro, salubre e confortevole. Anche in prospettiva si stanno attivando politiche che si muovono nella medesima direzione: intensificare la quantità e la disseminazione di aree verdi in tutto il tessuto urbano (in aree residenziali, produttive o per servizi), per consentire agli abitanti di frequentare almeno due volte al giorno uno spazio aperto, aumentare le piste ciclabili in modo che almeno il cinquanta per cento delle persone vada a scuola e al lavoro in bicicletta, rendere più pulita l'aria per ridurre le malattie respiratorie dei cittadini, rendere le notti più silenziose attraverso la riduzione del rumore sulle strade, estendere tale provvedimento anche alle ore diurne nelle vicinanze delle scuole e delle istituzioni pubbliche, pulire maggiormente le strade attraverso un'intensificazione dell'asporto dei rifiuti ogni otto ore. *Eco-metropole. Our Vision for Copenhagen 2015* è una sorta di piano urbano attraverso cui viene proposto un panel articolato d'interventi il cui centro tematico è il sostanziale incremento della qualità della vita e per questa via del benessere delle popolazioni. In particolare, è interessante soffermarsi su uno di questi interventi: la costruzione di 'reti' formate da servizi, attrezzature, spazi aperti, ecc., che devono essere facilmente accessibili, tanto da stabilire che dal luogo di residenza o di lavoro siano raggiungibili in 10-15 minuti a piedi. Ciò può avvenire, come nel caso di Prags Boulevard, intensificando la rete di percorsi in sicurezza in città anche attraverso il recupero di spazi collettivi sui retri delle case spesso in situazione di abbandono, collocando lungo il percorso alcuni elementi che lo valorizzino (giochi, chioschi, giardini, ecc.) e inserendo spazi "meticci" che richiedono di apprendere a essere più tolleranti (orti per anziani, campo di calcetto, skatepark, ecc.)

Un secondo esempio è stato quello di New York dove nell'ambito del piano redatto nel 2008 *Pla.NYC. A Greener, Greater New York*, si è proposto di rendere raggiungibili gli spazi verdi in 10-15 minuti a piedi. Per fare ciò si è cercato di intervenire sulla città esistente trasformando alcuni spazi in nuovi playground (ex parcheggi), rendendo più accessibili gli spazi esistenti (potenziando l'illuminazione dei giardini e parchi esistenti) o aprendo alla frequentazione pubblica in orario extra scolastico i giardini delle scuole.

Questi due esempi hanno portato gli studenti a riflettere sui modi attraverso cui è possibile ripensare la forma della città e dello spazio

urbano, come luogo di convivenza di soggetti diversi con bisogni e interessi articolati, migliorando il comfort dei bambini, con evidenti ricadute sul benessere di tutti. In fondo i 10-15 a piedi, ma più in generale l'accessibilità pedonale ai servizi e alle attrezzature, è utilizzata in queste esperienze come strumento attraverso cui misurare il livello di "democrazia spaziale" e di "equità" della città, la sua inclusività e capacità di accoglimento delle diversità (Loukaitou-Sideris, Ehrenfeucht, 2009). Caratteristiche queste ultime che sempre più oggi riteniamo necessarie e il cui raggiungimento può partire anche dalla valorizzazione delle reti di servizi e attrezzature collettive, che costituiscono uno degli ambiti entro cui il cittadino forma parte del proprio spirito di cittadinanza (Zagrebelsky, 2011).

Inoltre, per approfondire ulteriormente questi aspetti, sono stati organizzati un viaggio studio a Barcellona con l'obiettivo di far conoscere e fare esperienza delle trasformazioni urbane generate dal progetto delle Superillas. Infine, sono state organizzate anche visite ad altri contesti di rigenerazione urbana, come nel caso del quartiere Altobello-Via Costa a Mestre, dove le strategie di ridefinizione delle forme della mobilità potevano essere chiaramente osservate e comprese. Se poi si passa dal quartiere ai contesti specifici dove le scuole si insediano, la prima cosa che emerge è la totale autonomia di ogni edificio, anche quando essi si raggruppano in comparti di dimensioni già significative. Così si deve riconoscere che, paradossalmente, un esempio celeberrimo, anche se non più recente, come quello del Campus scolastico di Pesaro progettato da Carlo Aymonino all'inizio degli anni Settanta, resta ancora un caso piuttosto raro. Lo si può naturalmente criticare per molti aspetti, ma non si può non riconoscere come lì vi fosse chiara sia la volontà di dare rappresentazione collettiva agli spazi dell'istruzione in quanto cellule di una rinascita civica, sia la volontà di stabilirne un diverso ruolo urbano. E quest'ultimo era ben esemplificato dalla piazza triangolare come spazio di aggregazione centrale e dai diversi tipi di percorsi che si diramavano per costruire relazioni (che oggi forse giudicheremmo schematiche, ma che erano pur sempre ricercate) con le adiacenti aree residenziali e a servizi. Il caso studio di Treviso è, in questo senso, eclatante. A fianco del quartiere di San Liberale, progettato alla metà degli anni Cinquanta da Mario Ridolfi, si sono riuniti tre istituti scolastici superiori (più alcune strutture sportive) frequentati ogni giorno da migliaia di studenti. Tuttavia, malgrado tutto fosse stato previsto puntualmente

dagli strumenti di pianificazione, non si è riusciti ad andare oltre la suddivisione dell'area in una successione di lotti recintati (le cui forme sembrano nascere da tutto fuorché da ragioni di tipo urbano) che riducono gli edifici ai propri semplici bisogni contingenti: esattamente quella condizione che il progetto di Aymonino aveva voluto, e dovuto, per prima cosa combattere. A Mestre invece, in un settore racchiuso tra via San Donà a sud e la Circonvallazione a nord-est, le scuole (in questo caso rivolte ad alunni più giovani, delle classi medie, elementari e delle materne) si dispongono all'interno del tessuto urbano e della maglia isotropa di strade, in modo del tutto indifferenziato: senza gerarchia negli accessi, senza reciprocità e corrispondenze, come altri "condomini" tra i condomini. In casi come questi di Treviso e Mestre diventa allora più che mai importante saper immaginare, prima di tutto, nuove forme dello spazio pubblico. La piazza intesa come vuoto plasmato dalla (nella) massa del costruito, che ancora era evocata nel progetto di Pesaro, non ha più ragion d'essere; è necessario invece lavorare su forme ibride, su "piazze" che sono anche strade (o su strade che sono anche piazze allungate), su "piazze" che sono anche parchi o su "parchi" che talvolta assumono le forme aperte della rete, più che quelle del giardino compatto e formalmente compiuto. Allo stesso modo è necessario pensare che gli spazi pubblici possano mutare nel tempo, assumendo assetti diversi durante le diverse ore del giorno e durante i diversi giorni della settimana: "piazze" che fungono da tradizionali luoghi di incontro, ma che sono anche, per esempio, campi informali di gioco per i ragazzi. Soprattutto è necessario convincersi di come la loro qualità risieda, più che nell'architettura degli oggetti edilizi che li definiscono (che è pur importante migliorare), in elementi solo in apparenza secondari: in recinzioni che si fanno terrapieni, in fermate dei mezzi di trasporto che si fanno "logge" o portici pubblici, in parcheggi di biciclette che si fanno spazi di sosta e d'incontro, in gradini o leggeri salti di quota che si fanno sedute o piccoli spalti, in suoli – verdi o pavimentati – che si fanno piani di deflusso e gestione delle acque, in macchie o filari di alberature che si fanno parte di più estesi sistemi ambientali. Tutto ciò è vero anche quando ci si trova a lavorare su casi che sembrano presentare una minore complessità, come quelli nei quali la scuola appare una monade isolata all'interno della compattezza, e dell'indifferenza, del tessuto urbano (in questo senso gli esempi più evidenti sono le scuole Trentin e Bellini a Mestre). Forse però, di fronte a queste ultime condizioni, è ancora più importante riaffermare con maggior forza il ruolo urbano dell'edificio scolastico, abbattendone le

recinzioni, riconquistando frammenti anche minimi di suolo pubblico, facendo in modo che la scuola si affacci direttamente sui marciapiedi (o sulle nuove piazze-strada, piazze-parco, ecc.) e che ridefinisca la propria architettura non solo, o non tanto, con rivestimenti di facciata più seducenti e performanti dal punto di vista energetico, ma anche con dispositivi che siano anche in grado di trasferire qualità al contesto urbano che la accoglie. Il lavoro che molti gruppi di studenti hanno svolto nel ridefinire la soglia degli edifici scolastici attraverso nuove coperture, spesso sovradimensionate rispetto alle più dirette esigenze funzionali ma misurate invece sulla natura dello spazio pubblico antistante, indagava proprio questa possibilità.

Se ora scendiamo ancora di scala, fino ad osservare più attentamente, dall'interno, i singoli edifici scolastici, siamo ben consapevoli di come la loro architettura sia ampiamente superata. D'altronde la riforma dell'edilizia scolastica in Italia risale al 1975 e in 50 anni le composizioni delle classi sono profondamente cambiate per numero, eterogeneità culturale degli alunni, modalità di apprendimento (si pensi alla diffusa digitalizzazione). Con esse è mutata anche la necessità di spazi di lavoro specialistico (le biblioteche come anche i laboratori didattici sono spesso semplici aule del tutto simili alle altre o, al meglio, con attrezzature e strumentazioni obsolete) ed è mutata anche la necessità di spazi d'incontro informale o di spazi condivisi tra gli studenti e tra la scuola e la città. Più che sulle aule didattiche vere e proprie è dunque sugli spazi collettivi (atri, biblioteche, percorsi, piccole sale espositive) che si è concentrato il corso di Architettura degli interni, lavorando sugli spazi soglia e sugli interstizi, sui percorsi di collegamento ed in particolare sullo spazio di ingresso, interfaccia tra gli spazi interni e la comunità cittadina.

In questa prospettiva, l'esperienza del laboratorio, così come l'analisi del contesto nazionale e internazionale, ha confermato come atri, corridoi e spazi comuni non siano meri elementi di servizio, ma dispositivi pedagogici fondamentali, capaci di generare occasioni di apprendimento informale e di rafforzare il senso di comunità scolastica. La nozione di "spazio-soglia" – inteso come luogo di mediazione tra ambienti interni e contesto esterno – assume un ruolo strategico in un'epoca in cui la scuola è chiamata a educare non soltanto alla conoscenza, ma alla cittadinanza attiva. Qui avvengono gli scambi spontanei, le conversazioni informali, le collaborazioni impreviste:

momenti formativi che completano la didattica frontale e che trovano spazio in ambienti informali progettati per accogliere, studiare, esporre e connettere. I progetti più recenti affrontano questa sfida con soluzioni che superano la rigidità della scuola tradizionale. L'atrio viene spesso concepito come un'agorà centrale, fulcro di attraversamenti e attività collettive, mentre grande attenzione viene posta alla trasparenza e alla permeabilità visiva per favorire il dialogo tra interno ed esterno. Tali interventi dimostrano come il ripensamento degli spazi comuni possa trasformare la scuola in un'infrastruttura civica, aperta al quartiere e capace di ospitare eventi, mostre e incontri anche oltre l'orario scolastico. Intervenire su questi spazi non significa solo migliorare la qualità architettonica, ma ridefinire l'intero ecosistema di relazioni che la scuola è in grado di attivare, trasformandola da semplice luogo di istruzione a vero catalizzatore di comunità.

Infine, andando al di là delle differenze disciplinari e delle diverse scale di osservazione e lavoro, non possiamo non riconoscere come questo esercizio nel corpo della città esistente – forse come tutti gli esercizi di questo tipo – ci abbia insegnato soprattutto a guardare tra le cose. Certamente ci ha confermato, ancora una volta, la necessità di prestare attenzione a ogni dettaglio di ciò che costruisce lo spazio interno e quello esterno: a ogni soglia, residuo, minimo salto di quota in cui le persone inciampano o l'acqua si ferma, cordolo, recinzione, punto del marciapiede dove vediamo la gente arrestarsi con maggior frequenza. E, ancora, ad ogni bicicletta malamente parcheggiata o abbandonata, a ogni suolo più calpestato degli altri, a ogni zona d'ombra cercata insistentemente d'estate o parterre soleggiato più ambito durante l'inverno, a ogni minima forma di vita tra gli squarci di un suolo diffusamente mineralizzato. Ancora ci ha confermato che il progetto è certo un processo logico, ma non è un atto dalla processualità definita: dal grande al piccolo, dalla scala urbana o territoriale, al dettaglio costruttivo. Esso può anche seguire strade inverse, si può innescare dal particolare, può affidarsi a progressioni scalari non lineari, può alimentarsi di avanzamenti e arretramenti di cui è difficile stabilire, a priori, un ordine e un'alternanza precisa. Forse gli esiti di questa forma del progetto possono apparire più difficilmente trasmissibili, meno stabili, in fin dei conti anche facilmente falsificabili. Forse però, in questo caso, semplicemente abbiamo ancora bisogno di imparare: imparare ad attribuire loro pari dignità.

Venezia in classe A: le scuole motori di riqualificazione urbana

Riprogettare gli spazi esterni e interni delle scuole in Italia è indubbio sia diventata una delle sfide più importanti per contribuire al processo di riqualificazione delle nostre città. La sfida è doppia: sia architettonica e urbanistica, sia educativa. Tutte le città, in ogni loro parte, dovrebbero essere più accoglienti, più verdi e sicure, oltre che attrezzate per una mobilità più sostenibile; in primo luogo, dovrebbero esserlo gli spazi pubblici di fronte alle scuole: è uno spazio troppo importante per lasciarlo senza un progetto dedicato, moderno e sensibile, capace di riportare la socialità al centro delle scelte e la sostenibilità al primo posto delle alternative tecnicamente possibili. È lo spazio dove i ragazzi imparano a conoscere le strade, i percorsi e i colori del loro quartiere, costruendosi i primi punti di riferimento nell'ambiente urbano in cui diventeranno adulti. Per i più piccoli è lo spazio dove i genitori li accompagnano e li salutano ogni mattina, lasciandoli ad affrontare le loro esperienze di formazione; per i più grandi è già uno spazio di autonomia, di conoscenza libera e di incontro spontaneo con tante altre persone. È qui che imparano l'importanza delle regole che disciplinano la viabilità urbana, quali strumenti per rispettare gli altri e l'ambiente in cui viviamo.

Questi sono sicuramente i motivi più significativi e urgenti per i quali riprogettare le scuole, dentro e fuori, rappresenta, oggi, una sfida di fondamentale importanza per tutte le città. Per la città di Venezia lo è ancor di più perché, come le accade per tanti argomenti che la caratterizzano, anche per la mobilità scolastica Venezia rappresenta certamente uno straordinario caso studio. Al suo interno convivono due dinamiche completamente diverse, nel centro storico lagunare, le scuole vengono raggiunte nello stesso modo da tutti i ragazzi, oggi, esattamente come accadeva cinquant'anni fa: a piedi lungo calli, ponti e campielli; nelle scuole di terraferma, invece, il cambiamento è stato dirompente: fino a trent'anni fa, anche qui, tutti percorrevano il tragitto per arrivare a scuola a piedi o in bicicletta; non era immaginabile scomodare l'auto per uno spostamento così breve. Oggi, invece, quelle stesse identiche strade, per lo più strette e senza marciapiedi, devono ospitare l'arrivo di almeno un centinaio di auto ciascuna, tutte di

corsa per rubarsi i pochi spazi disponibili per il parcheggio, schivando quei ragazzi più virtuosi che decidono di arrivare in bus, a piedi o in bicicletta. La media di chi usa l'auto per spostarsi da casa a scuola ogni giorno, nella maggior parte delle scuole primarie in Comune di Venezia, supera il 30%, addirittura il 55% nelle giornate più fredde e piovose. Sono tutte auto che hanno come destinazione una posizione che sia il più prossima possibile al cancello dell'edificio scolastico e come obiettivo (quasi assillante) la protezione assoluta dei propri passeggeri rispetto al brutto tempo e, soprattutto, rispetto ai rischi del traffico urbano, quello generato dalle stesse automobili che dovrebbero proteggerli. Per invertire questo circuito vizioso che si autoalimenta e lascia le famiglie da sole e senza alternative facili e serene nella scelta quotidiana del mezzo da usare per compiere il tragitto casa-scuola è necessario e urgente riprogettare gli spazi pubblici intorno alle scuole, seppur risicati e sempre più contesi da tutti (negozianti, residenti, insegnanti, operatori della logistica dell'ultimo miglio) ed è altrettanto importante e necessario coinvolgere le comunità scolastiche in percorsi condivisi di riqualificazione urbana, e cambiamento delle proprie abitudini. Sono due percorsi che devono svilupparsi parallelamente, perché entrambi, da soli, risulterebbero sicuramente perdenti. In Italia, a differenza di quanto accade nei paesi del Nord Europa, non funziona neanche la soluzione del parcheggio scambiatore o del parcheggio *kiss and ride* (progettati a qualche minuto a piedi dalla scuola) che permetterebbe di risolvere almeno l'effetto di congestione davanti ai cancelli delle scuole, e garantirebbe agli studenti la possibilità di percorrere qualche minuto a piedi in autonomia. Questo esempio è la misura di quanto sia necessario investire su entrambi i percorsi: quello infrastrutturale, che permetta di riammodernare la qualità e l'uso degli spazi urbani ancora disponibili (utilizzando nuove soluzioni efficaci e sostenibili come quelle pensate e progettate così bene all'interno dell'esperienza didattica raccontata in questa ricerca) insieme a quello culturale e comportamentale, che permetta di accompagnare le famiglie in questo difficile atto di fiducia verso la propria città per tornare a viverla come un posto amico, capace ancora di offrire spazi di incontro ed emozione, piuttosto che unicamente un accumulatore di paure da cui proteggersi. Non è auspicabile chiedere alle famiglie di vincere da sole questa sfida, sarebbe un fallimento, e l'automobile, sempre più protettiva e ammaliante, vincerebbe ancora. Cambiare le proprie abitudini di mobilità è diventata una delle azioni più difficili da compiere, all'interno di dinamiche di vita quotidiana

sempre più frenetiche, e, da soli, rischia di apparire una sfida troppo complessa da affrontare. Servono azioni ripetute e programmate di sensibilizzazione, promozione e incentivazione, finalizzate a costruire progressivamente, attraverso programmi decennali, una nuova identità di città, nella quale i cittadini che scelgono modalità di spostamento più sostenibili appaiano come testimoni di una condizione di vita più serena, sana e comoda, più a misura d'uomo, più moderna. Da qui la necessità di accompagnare le persone in questo percorso di cambiamento, valorizzando, sia con progettazioni di qualità sia con azioni di premialità, la cosiddetta “mobilità dolce”.

Oltretutto la carenza di spazi dedicati alla mobilità “dolce” e più sostenibile, che si riscontra ancora spesso negli ingressi delle scuole delle città italiane, è un problema che non si limita allo spazio contermina all'edificio scolastico ma si riverbera anche sulle altre parti della città perché, come è noto a tutti, lo spostamento casa-scuola ricade proprio all'interno dell'ora di punta più trafficata di tutta la giornata. Questo il motivo per cui, ormai, tutti i recenti piani del traffico delle città medio-grandi non possono prescindere da un'analisi dettagliata dei flussi generati dalla mobilità casa-scuola che influenza le scelte modali in maniera significativa in quanto rappresenta spesso la prima parte di un tragitto giornaliero più ampio che termina, poi, sul luogo di lavoro dell'adulto che accompagna i figli a scuola in auto. L'impatto importante della mobilità scolastica poco sostenibile sulla mobilità di gran parte della città ha generato anche recenti aggiornamenti normativi, finalizzati a tentare di mitigare questi impatti. Il più importante aggiornamento normativo in materia è stato quello promosso con la Legge n.221 del dicembre 2015 che introduce e promuove, tra le misure di tutela ambientale e di sviluppo sostenibile, la figura del mobility manager scolastico, assegnando a un insegnante del corpo docente compiti (anche troppo impegnativi) di coordinamento delle attività di promozione della mobilità sostenibile dell'intero plesso scolastico. In più occasioni, durante le tante azioni promosse dal Comune di Venezia per migliorare la mobilità scolastica, e così pure leggendo le presentazioni delle progettazioni contenute in questa interessante esperienza didattica, si trova evidenza della complessità di questa materia e quindi dell'enorme responsabilità che la normativa ha immaginato affidare ad un insegnante. Tuttavia chiedere a un insegnante, che ha già un'importante missione didattica da svolgere quotidianamente, di assumersi questa enorme responsabilità appare

davvero poco lungimirante e poco efficace. D'altro canto la stessa esperienza dei mobility manager aziendali, promossa su scala nazionale da una normativa più datata rispetto a quella del 2015, aveva evidenziato la complessità di questa sfida e la necessità di una distribuzione più ampia dei compiti.

Solo i temi della sicurezza e dell'impatto sul traffico urbano sarebbero motivi validi per impegnare tutte le amministrazioni in progettazioni, ricerche e sperimentazioni utili a intraprendere politiche e strategie di cambiamento, senza dover scomodare i temi della salute, dell'inquinamento e della qualità degli spazi urbani, che pure, di pari importanza, vengono ampiamente interessati da questa situazione critica di mobilità poco sostenibile.

Per questo motivo il Comune di Venezia lavora ormai da oltre dieci anni su progetti di miglioramento della mobilità casa-scuola della città. Il lavoro prodotto in questi anni ha interessato sia progetti e azioni infrastrutturali sia, in parallelo, progetti di sensibilizzazione e incentivazione verso comportamenti più consapevoli e sostenibili. I progetti infrastrutturali principali hanno coinvolto in maniera straordinaria, sia in quantità sia in qualità, la rete ciclabile urbana e gli spazi stradali davanti alle scuole, diventando un esempio virtuoso da seguire per molte altre città italiane. Dal 2015 a oggi l'ampiezza della rete ciclabile comunale è passata da 115 chilometri fino agli attuali 195, con una previsione di superare la soglia dei 200 chilometri già nell'anno in corso. È stato un lavoro paziente, fatto di nuovi importanti corridoi come di nuovi raccordi o di completamento di piccoli tratti mancanti. Ogni nuova pista ciclabile è stata progettata come un intervento complesso di rigenerazione stradale, che ha portato con sé, insieme al nastro ciclabile, nuove alberature, nuovo arredo urbano, nuova illuminazione e nuove attrezzature complementari utili a rendere più confortevole lo spostamento in bicicletta. Nel 2015, attraverso un finanziamento europeo interno al programma di cooperazione territoriale "Alpine Space 2007-2013" che coinvolgeva i paesi confinanti della regione Alpina su nuove sfide di pianificazione della mobilità sostenibile, il Comune di Venezia ha elaborato anche un modello di Piano, ripetibile su ogni scuola, pensato per incrementare la mobilità scolastica sostenibile, fino al raggiungimento dei livelli più alti di sostenibilità, da cui il nome molto educativo pensato per presentare questo nuovo Piano: "la mia scuola va in classe A". Questo Piano rappresentava uno strumento di analisi e progettazione condivisa

con la comunità scolastica (insegnanti, alunni, genitori, vigili, tecnici comunali, rappresentanti di ASLL, ARPAV, Università e associazioni locali) finalizzato a suggerire nuovi strumenti per migliorare lo spazio urbano fuori dalle scuole e nuove strategie per promuoverne un uso sostenibile. I risultati di quella prima sperimentazione, realizzati su cinque scuole pilota per testare il nuovo piano di mobilità, sono stati così incoraggianti e coinvolgenti che l'Amministrazione Comunale ha deciso di utilizzare un successivo finanziamento Ministeriale per promuovere la diffusione delle stesse strategie di piano su altre quattordici scuole comunali. Proprio all'interno di questo secondo finanziamento (previsto dal Programma Sperimentale Nazionale di Mobilità Sostenibile casa-scuola e casa-lavoro, dove l'Amministrazione Comunale ha partecipato con il progetto denominato "Venezia in classe A" in piena continuità con il precedente progetto) si è presentata l'opportunità di avviare questa preziosa collaborazione tra Iuav e Comune di Venezia, definita attraverso un protocollo d'intesa che ha permesso agli studenti del laboratorio universitario di affrontare le progettazioni degli spazi esterni e interni alle scuole analizzate con lo stesso approccio partecipativo e multidisciplinare previsto nelle metodologie del Piano di Mobilità Scolastica Sostenibile del progetto europeo del 2015.

I risultati di questi approfonditi lavori di analisi, ascolto e progettazione, raccolti in questo corposo documento, e già presentati alle comunità scolastiche, rappresentano oggi materiale utilissimo per gli uffici tecnici dell'amministrazione comunale per proseguire il lavoro continuo e minuzioso di recupero degli spazi più idonei e delle soluzioni più efficaci per incrementare le occasioni di promozione della mobilità sostenibile nei percorsi casa scuola, da fuori a dentro le scuole. Sono raccolte interessanti soluzioni che propongono di rompere i confini tra gli spazi verdi riservati solo alle attività scolastiche e quelli adiacenti aperti alla collettività, per permettere ad entrambi di usufruire, in momenti diversi, di spazi verdi più ampi, riqualificati e più attrezzati; oppure soluzioni che ritagliano spazi interni o esterni alle scuole per realizzare connessioni privilegiate e più rapide che premiano gli spostamenti pedonali e ciclabili, rendendoli così più competitivi (in comfort, sicurezza e velocità) rispetto agli spostamenti in auto. Ci sono proposte per trasformare l'uso e l'aspetto di alcune strade davanti alle scuole, rimaste ancora, nelle forme e nelle funzioni, come venivano progettate 50 anni fa, e quindi ridisegnarle per farle

diventare “strade abitabili”, spazi dove la mobilità attiva supera la dipendenza dall’automobile e diventa propulsore di soluzioni in cui lo spazio stradale riesce a essere comodo e sicuro sia per chi lo attraversa sia per chi ha bisogno di fermarsi, senza che le due funzioni siano in competizione o in contrasto tra loro.

Si percepisce chiaramente, dall’analisi di questi progetti e dalla lettura delle loro presentazioni, la quantità del lavoro svolto e la qualità del tempo dedicato, da una parte, all’analisi delle esigenze dei territori studiati, dall’altra, all’ascolto dei protagonisti delle comunità che li abitano. Questo definisce sicuramente l’utilizzabilità di questo lavoro, misurata rispetto alle sue possibilità di dare risposte utili a migliorare la qualità della vita in quelle porzioni di città. Per questo risultato, non scontato, meritano un sincero ringraziamento tutti gli studenti e i docenti che hanno contribuito.

AUTORI:

TIZIANO AGLIERI RINELLA, Professore di Architettura degli interni,
Università Iuav di Venezia.

AMERIGO ALBERTO AMBROSI, Dottorando in Urbanistica, collaboratore
alle attività di didattica e ricerca presso l'Università Iuav di Venezia.

ELISABETTA BORTOLOTTO, Architetta, Dottoranda in Urbanistica presso
Scuola Superiore IUSS di Pavia e Università Iuav di Venezia.

ROBERTO DI BUSSOLO, Dirigente Settore Pianificazione e Mobilità
Sostenibile, area Lavori Pubblici Mobilità e Trasporti del Comune di
Venezia.

SAMUEL FATTORELLI, Architetto, Dottore di ricerca in Urbanistica,
collaboratore alle attività di didattica e ricerca presso l'Università Iuav
di Venezia.

MARCO FERRARI, Professore di Composizione Architettonica e urbana,
Università Iuav di Venezia

LUCA NICOLETTO, Architetto, Dottore di ricerca in Urbanistica,
docente a contratto e assegnista di ricerca post-doc all'Università Iuav
di Venezia.

ANNA POLLONIATO, Architetto e collaboratrice alle attività di didattica
e ricerca presso l'Università Iuav di Venezia.

MARIA CHIARA TOSI, Professoressa di Urbanistica, Direttrice della
Scuola di dottorato, Università Iuav di Venezia.

STUDENTESSE E STUDENTI DEL LABORATORIO DI INTERNI URBANI E SPAZI
URBANI DELL'UNIVERSITÀ IUAV DI VENEZIA

A.A. 2021-2022:

ALESSANDRA BRIAN, ARIANNA COSTA, ALBERTO BACCINI, CHIARA
CAMINOTTO, MARTINA, BORTOLOTTI, GIULIA BURANI, GIORGIA
PIZZANELLI.

A.A. 2022-2023:

THOMAS SERAFINI, ANGELO VISONE, TOMMASO MORETTI, ALTEA
BARBARO, GEORGIANA GABRIELA NAGHIU POP, AURORA MAZZILIS,
SERENA MIDOLINI, SOLE FACCHINI, EILISH CAMPANER, DAIANA PROTTO,
MARTA FRACONTI, DAVIDE RONCARATI, GIACOMO SATTIN, FRANCESCA
BIANCHI, MARGHERITA MASTROLEO, DIEGO MANENTE, ALESSANDRO
CHIARADIA, MARTA POZZER, GIULIA BETTINI, ANTONIO LEZZI, MARTINA
FUNGHI, ILARIA DEL VECCHIO, CLAUDIA CECERE, ANITA LOMBARDI,
CHIARA CATUZZI, VALERIA CHERCHI.

A.A. 2023-2024:

EMMA VOLTAREL, MARIA SOLE FAVARETTO, MARIA EDUARDA DE BRITTO
NEVES, MARCO BADINI, TANCREDI BARBOLANI, ALESSANDRO GIUNTA,
TOBIA FURLAN, IRENE MERIGHI, CRISTINA GUERRETTA.

■ ■ CityLab
● Cluster

Dentro e fuori le scuole



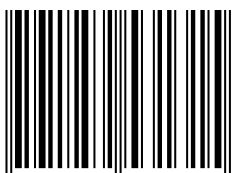
febbraio 2026
stampato da Skillpress, Fossalta di Portogruaro

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

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

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

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



9 791259 531315

20 euro