

Università Iuav di Venezia
Dottorato in Architettura, città e design
XXXV ciclo

AMBITO SCIENTIFICO DI
PIANIFICAZIONE TERRITORIALE E POLITICHE PUBBLICHE DEL TERRITORIO

TESI DI DOTTORATO DI RICERCA

SCUOLE IN AZIONE

**NUOVI PROTAGONISTI DELLA RIGENERAZIONE URBANA A BASE CULTURALE
ED EDUCATIVA**

DOTTORANDA: STEFANIA MARINI

TUTOR: PROF.SSA CARLA TEDESCO

30 aprile 2024

Indice

1. Introduzione	7
2. Scuola, città educative e politiche urbane	13
2.1. La scuola	14
2.1.1. Scuola come istituzione	15
<i>Elementi utili a contestualizzare l'istituzione scolastica italiana</i>	21
2.1.2. Scuola come spazio pubblico tra welfare materiale e comunità	27
2.1.3. Scuola e paesaggi educativi	38
2.2. La città come ambiente di apprendimento	39
2.2.1. Città come risorsa da scoprire	41
2.2.2. Città come libro da decifrare	47
2.2.3. Città come arena dell'interazione dialogica	49
2.2.4. Città come luogo di cui prendersi cura	52
2.3. La scuola e l'educazione nella lente delle politiche urbane	55
2.3.1. La frammentazione delle politiche urbane: una costellazione difficile da fotografare	56
2.3.2. Il ruolo del Ministero della Cultura e della Direzione Generale Creatività Contemporanea	69
2.3.3. Educazione come politica urbana?	83
3. Le domande e la metodologia di ricerca	89
3.1. Le domande di ricerca	89
3.1.1. Una ricerca che si avvale di conoscenze ed esperienze dal vissuto personale	89
3.1.2. La formulazione delle domande di ricerca	94
3.2. La metodologia di ricerca	98
3.2.1. Una collezione di casi di studio	98
3.2.2. La scelta dei casi di studio	100
3.2.3. La raccolta e le fonti dei dati qualitativi	104
3.2.4. La struttura delle interviste	108
3.2.5. L'interdisciplinarietà	108
3.2.6. Il posizionamento tra coinvolgimento e distacco	110
4. Il Piano Cultura Futuro Urbano: una politica urbana per le periferie a base culturale/educativa	113
4.1. Piano Cultura Futuro Urbano	114
4.1.1. Obiettivi, linee strategiche e attuazione del Piano Cultura Futuro Urbano	115
4.1.2. La definizione di Quartiere prioritario e complesso	118
4.1.3. Il concetto di innovazione e il metodo della collaborazione civica	121
4.1.4. Un Piano che si declina nel frame delle politiche dell'Unione Europea	123

4.2. Scuola Attiva la Cultura	125
4.2.1. Obiettivi specifici e attuazione dell'azione Scuola Attiva la Cultura	126
4.2.2. Quale idea di scuola che attiva la cultura?	130
4.2.3 Quali apprendimenti nella città attraverso la promozione di attività culturali e creative innovative?	132
4.2.4. Introduzione ai casi studio selezionati: alcuni parametri di priorità	134
5. I casi studio	135
5.1. Arcella In&Out nel quartiere Arcella a Padova	136
5.1.1. Arcella: un quartiere prioritario e complesso e un laboratorio di indagine	136
5.1.2. L'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle: una scuola protesa verso il territorio	142
5.1.3. Dentro e fuori la scuola: Arcella In&Out e altre sperimentazioni	149
5.1.4. La rete di attori	161
5.1.5. L'idea di scuola sottesa al progetto e i percorsi di apprendimento promossi	169
5.1.6. L'azione delle scuole e le previsioni urbanistiche per il quartiere	174
5.1.7. Considerazioni sul caso-studio: l'importanza di uscire dalla scuola in gruppo	176
5.2. Asteroide B 167 nel quartiere Stadio a Lecce	180
5.2.1. Il quartiere 167 B a Lecce: dallo stigma alle scintille di riscatto	180
5.2.2. Il Liceo Scientifico Banzi: un'istituzione scolastica d'eccellenza ai margini di un quartiere prioritario e complesso	191
5.2.3. La ricerca di una nuova identità per il quartiere dalla scuola: il progetto Asteroide B 167	194
5.2.4. La rete di attori	201
5.2.5. L'idea di scuola sottesa al progetto e i percorsi di apprendimento promossi	205
5.2.6. L'azione della scuola e le previsioni urbanistiche per il quartiere	209
5.2.7. Considerazioni sul caso-studio: l'importanza strategica di uscire nella città scegliendo i compagni giusti	213
6. Conclusioni	215
6.1. Scuola Attiva la Cultura: gli elementi distintivi di un'iniziativa per la rigenerazione urbana a base culturale e educativa	216
6.2. Gli esiti dei casi studio	220
6.2.1. Il progetto Arcella In&Out a Padova: l'importanza della costruzione di una comunità di pratica	221
6.2.2. Il progetto Asteroide B 167 a Lecce: lo strategico assemblaggio per la costruzione effimera di ponti con il territorio	223
6.2.3. Vicini ma distanti: tentativi di interazione tra progettualità promosse da istituzioni scolastiche e pianificazione locale	226
6.3. Scuole come attori di rigenerazione urbana?	229
6.3.1. Alcuni suggerimenti per iniziare a disegnare uno spazio d'azione tra scuole e	

politiche urbane	230
6.3.2. Alcune piste di indagine per future ricerche	232
6.3.3. Alcune considerazioni finali di ordine metodologico	234
Bibliografia	237
Sitografia	251
Abbreviazioni	253
Indice delle illustrazioni	255
Indice delle tabelle	259
Appendici	261

Ringraziamenti

Ringrazio la professoressa Carla Tedesco per la sua eccezionale disponibilità e per essere stata una guida attenta e appassionata durante il mio percorso di dottorato.

Ringrazio la professoressa Anna Marson che ha coordinato l'ambito scientifico di Pianificazione Territoriale e Politiche Pubbliche del Territorio e tutti i componenti del Comitato Scientifico del Dottorato che durante gli anni hanno seguito gli avanzamenti della ricerca offrendo stimoli utili e interessanti.

Ringrazio le professoresse Federica Palestino e Paola Savoldi per le riflessioni e gli spunti mirati che hanno contribuito ad arricchire la tesi.

Ringrazio le mie colleghe dottorande del trentacinquesimo ciclo Giovanna, Mersida, Nadia, Olga con cui ho condiviso questo percorso reso ancor più difficile dalla pandemia per il sostegno reciproco che ci siamo date nei momenti più critici. Ringrazio anche Klarissa con cui ho collaborato in questi anni e con cui mi sono spesso confrontata riguardo ai nostri rispettivi percorsi di dottorato in ambiti scientifici diversi ma affini.

Ringrazio tutte le persone incontrate per la ricerca e soprattutto coloro che con grande impegno portano avanti quotidianamente sfide per il cambiamento all'interno della scuola e in contesti urbani problematici, per avermi offerto il loro tempo e per essersi aperte in profondità facendomi crescere e avanzare nella ricerca; senza di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile. Un ringraziamento particolare va ad Andrea che mi ha sempre offerto il suo utile punto di vista.

Ringrazio mia madre e mio fratello per il loro sostegno; Maurizio per avermi sempre supportato (e sopportato) in particolare negli ultimi mesi; Tania e Linda il cui percorso è per me di grande ispirazione e che, anche se a distanza, non si sono mai risparmiate di darmi consigli e di incoraggiarmi; Marina, Federica, Lia e Marta per il loro appoggio e la loro amicizia.

1. Introduzione

Dopo essere stato trascurato per lungo tempo, il tema della scuola - con i suoi ambienti di apprendimento - è tornato al centro del dibattito pubblico, soprattutto in seguito alla crisi pandemica da Covid-19. Urgente è diventata l'esigenza di ripensare gli spazi scolastici, di rendere la scuola *sconfinata* (AA. VV., 2021b), di espanderla nella città e di *fare scuola fuori dalla scuola* (De Bartolomeis, 1980) attraverso approcci a cui la situazione contingente ha dato rinnovata rilevanza.

Negli ultimi tre anni si sono moltiplicati i momenti di discussione riguardanti il rapporto tra scuola e territorio, e le innovative pratiche collaborative con enti e organizzazioni del terzo settore alla ricerca di nuove alleanze educative (ForumDD, 2021).

La relazione tra educazione e città ha però radici profonde, che possono essere fatte risalire a uno dei fondatori della pianificazione e dell'urbanistica degli inizi del '900: Patrick Geddes, che ha dedicato il suo percorso personale e professionale a educare per costruire una cittadinanza attiva e consapevole, per rinnovare il rapporto con la città, i suoi luoghi e i suoi abitanti (Ciacci, 2021; Ferraro, 1998). Dopo di lui tanti altri autori hanno interpretato la città in chiave educativa, seppur con diversi approcci e da diverse prospettive, dalla pedagogia alla pianificazione territoriale. Nel tempo si sono moltiplicate le pratiche per valorizzare le città come ambiente di apprendimento (International Association Of Educating Cities, 2004). Proprio per tale motivo, anche prima dell'esplosione pandemica, si rilevava una costellazione di buone pratiche, per lo più locali, e per lo più promosse dalla società civile, da enti del terzo settore e da singole amministrazioni, in cui il nesso tra educazione e città ha iniziato a definire uno specifico campo di politiche urbane (Avanzi - Sostenibilità per Azioni, 2021).

Tale relazione non può quindi tralasciare il ruolo della scuola, implicata come sistema educativo non solo ad istruire, trasmettendo conoscenze, ma anche a formare e promuovere il pieno sviluppo della persona umana contrastando le disuguaglianze sociali e offrendo pari opportunità. Tra la scuola e la città vi è quindi una connessione materiale e relazionale che intreccia democrazia e educazione (Dewey, 1916): un terreno che appare fertile e adatto a coltivare azioni integrate. Sebbene negli ultimi anni siano emerse in Italia alcune iniziative di carattere nazionale promosse sia con azioni di governo, sia con iniziative di organizzazioni di categoria e di importanti enti non profit, il rapporto tra scuole e politiche urbane non sembra però ancora trovare un disegno definito (Savoldi & Rotondo, 2022). All'interno delle politiche urbane, i temi della scuola e dell'educazione sono trattati solo in modo marginale, se non per i loro aspetti infrastrutturali. Le buone pratiche non sembrano aver inciso profondamente né nel campo educativo, né nel campo della pianificazione urbana.

Negli ultimi dieci anni, nel frammentato quadro delle politiche urbane in Italia (Fedeli, 2021; Rossignolo, 2020; Saccomani, 2019), tra gli attori di governo impegnati nella promozione di politiche urbane, la Direzione Generale Arte Architettura e Periferie urbane (ora denominata Direzione Generale Creatività Contemporanea), creata nel 2014 all'interno del Ministero dei

beni e delle attività culturali e del turismo (ora denominato Ministero della Cultura), si è distinta per alcune azioni a supporto di interventi di rigenerazione urbana a base culturale che supportano processi di costruzione di reti multiattore per lo sviluppo di comunità coese (Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017b). In particolare, l'azione *Scuola Spazio Aperto alla Cultura* del 2016 (Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane, 2019) e il piano intersettoriale *Cultura Futuro Urbano* con l'azione strategica *Scuola Attiva la Cultura* del 2019, emergono tra le iniziative che prevedono il coinvolgimento diretto delle istituzioni scolastiche. Quest'ultima azione nello specifico si rivela di interesse in quanto diretta a coinvolgere presidi scolastici situati in quartieri definiti prioritari e complessi, *periferie* in cui si concentrano disuguaglianze spaziali e sociali, ma anche educative e di opportunità formative e culturali (Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017a), dove più evidente è il fallimento formativo delle istituzioni scolastiche (Rossi-Doria, 2020; Save the Children, 2019), ma che sono anche un campo d'azione per il cambiamento attraverso l'innovazione (Calvaresi, 2018; Cognetti et al., 2021).

Tale iniziativa appare rilevante in quanto sembra proporre un'idea di scuola che include sia alcune matrici riformiste e critiche del pensiero pedagogico sulle istituzioni scolastiche (Dewey, 1899, 1916; Freire, 1970; Illich, 1971), facendo leva sul tentativo di connettere scuole e territorio come promosso dagli orientamenti delle politiche educative mai pienamente attuati (Campione & Contu, 2020); sia un'idea della città come ambiente di apprendimento che si connette a teorie e sperimentazioni nel campo dell'urbanistica (Carr & Lynch, 1968; Million et al., 2015; Rodwin & Southworth, 1981; Ward, 1978; Ward & Fyson, 1973) che faticano a consolidarsi nella pratica. Nell'intersezione tra tali campi, l'iniziativa si rivela inedita nell'ambito delle politiche urbane e spicca in quanto prototipo di azione di rigenerazione urbana a base non solo culturale, ma anche *educativa*; non ha quindi come principale motore di sviluppo solo le attività culturali, ma anche esplicitamente quelle *educative*, integrando la definizione di Evans and Shaw (2004). Con tale iniziativa, il Ministero della Cultura attraverso la DGAAP sembra legittimare quindi le scuole ad agire in campo urbano; le intende come nuovi attori territoriali nei contesti locali prioritari e complessi, mettendole al centro dei processi di rigenerazione urbana attraverso la promozione di approcci collaborativi multiattoriali (Iaione & De Nictolis, 2016) in cui sono prevalenti le dimensioni intangibili. Queste azioni, sviluppate da attori inediti, si rivelano quindi emblematiche nei contesti delle pratiche anche per mettere in luce alcuni aspetti legati alla difficile interpretazione del governo delle trasformazioni urbane, che può essere inteso non solo come esito di atti amministrativi di settore della pubblica amministrazione, ma anche come esito di un processo di *governance* territoriale (Palermo, 2004), capace di adottare un approccio sistemico e integrare le azioni promosse dai molteplici attori che a molti livelli agiscono sul territorio, esprimendo interessi diversi e capacità di progett-azione (Cellamare, 2011).

La tesi sceglie pertanto l'azione *Scuola Attiva la Cultura* come campo di indagine e dopo averne descritto il disegno di *policy*, mettendone in rilievo i tratti principali attraverso l'esplorazione dei documenti ufficiali, si immerge nei contesti locali con una collezione di casi di studio selezionati in quanto significativi di alcuni di aspetti specifici di *policy* (Dente, 2011). L'obiettivo è quindi di inserirsi nel dibattito presente nella letteratura tra scuole e città (Pasqui, 2019) nelle periferie a partire dall'approfondimento dell'implementazione (Pressman & Wildavsky, 1984) di alcuni casi, interpretando come idee, concetti, approcci e obiettivi promossi dal disegno di *policy* siano stati successivamente attuati nel corso dell'azione a livello locale.

Pertanto, analizzando il disegno di *policy* a livello nazionale, una prima domanda di ricerca intende approfondire quale idea di scuola è promossa nel disegno di *policy* e quale idea di città è sottesa al disegno di *policy*.

Analizzando le pratiche sviluppate nei contesti locali, invece, un secondo blocco di domande è volto a comprendere a fondo in che modo l'idea di scuola e l'idea della città incluse nel disegno di *policy* vengono interpretate nei contesti delle pratiche e attraverso quali meccanismi tali iniziative possono rendere la città un ambiente di apprendimento e al contempo contribuire alla rigenerazione urbana.

Infine, la ricerca spinge ad interrogarsi sul se e in che modo tali iniziative promosse dagli istituti scolastici e dai loro partner, attivatori di alleanze educative di prossimità, si connettono agli strumenti tradizionali¹ di governo del territorio e ai processi di pianificazione.

Rispondendo a tali domande la tesi intende contribuire alla riflessione sulle politiche urbane e il rapporto con le scuole, e in particolare negli interventi urbani di rigenerazione urbana a base culturale ed educativa nei contesti dove più evidenti risultano le disuguaglianze sociali. L'intento è di comprendere alcuni dei fattori che si possono rivelare utili per iniziare ad abbozzare il disegno di possibili iniziative tra politiche urbane e scuole (Savoldi & Rotondo, 2022).

-

Lo studio nasce dal desiderio di approfondire e riflettere criticamente su alcune esperienze professionali e di ricerca svolte in precedenza e in parallelo al primo periodo del percorso di dottorato. Nel tempo, mi sono avvicinata ai temi oggetto della ricerca della tesi in molti modi e da diverse prospettive, e nella mia quotidianità lavorativa ho sempre cercato di agire da professionista riflessiva (Schön, 1993), ma l'operatività non mi ha spesso lasciato il tempo per lo studio e per sedimentare le riflessioni nel corso dell'azione. Proprio per tale ragione, ho deciso di tornare ad approfondire un'esperienza che mi ha visto coinvolta fin dalla fase di avvio proprio all'interno di un progetto promosso con *Scuola Attiva La Cultura*,

¹ Intendendo per strumenti tradizionali della pianificazione in prevalenza i piani urbanistici.

mettendola in tensione attraverso alcune questioni teoriche significative e allargando lo sguardo verso esperienze sviluppate in altri contesti territoriali. Ho quindi valorizzato la conoscenza pregressa sul campo prodotta con la partecipazione attiva a tale progetto, ma ho cercato di operare all'interno di una continua oscillazione tra distacco e coinvolgimento (Elias, 1988) per cercare di mantenere critica la mia riflessione.

-

La tesi si compone di sei capitoli, compreso questo primo capitolo dedicato all'introduzione. Il secondo capitolo è articolato in tre parti e offre l'inquadramento teorico. Nella prima parte si forniscono alcuni spunti per potersi confrontare con il tema *scuola* e per introdurre il concetto di *paesaggio educativo* che fa convergere la scuola e la città. L'obiettivo è di comprendere il funzionamento della scuola come istituzione e come spazio pubblico -composto da ambiti spaziali che sono parte del welfare materiale che infrastruttura le città e le comunità-, mettendo a disposizione una cassetta degli attrezzi costituita da concetti, definizioni, riferimenti normativi che inquadrano la scuola nel contesto italiano, ma anche da critiche e proposte di miglioramento che aiutano a capire il dibattito emerso nel tempo attorno alle questioni che fin dalla sua istituzionalizzazione si sono rivelate problematiche. In una seconda parte del capitolo, si intende comprendere il concetto di città come ambiente di apprendimento. A tale scopo, attraverso l'espedito analitico dei quattro pilastri dell'educazione - imparare ad essere, imparare a conoscere, imparare a vivere insieme e imparare a fare (Delors et al., 2005) - e una serie di stimoli provenienti dalla letteratura della pianificazione e della pedagogia, si percorrono alcuni degli apprendimenti che la città può offrire, come risorsa da scoprire, come testo da decifrare, come arena dove relazionarsi e come luogo di cui prendersi cura. Nella terza parte, si ripercorre sinteticamente l'evoluzione delle politiche urbane in Italia degli ultimi trent'anni, in particolare analizzando quelle dirette ai contesti urbani marginali, per far emergere i nessi con la scuola e l'educazione. Tale disamina illustra i più significativi nodi che descrivono i due principali cicli di politiche urbane in Italia, contraddistinti da diversi strumenti, approcci e attori, ma, in assenza di un'agenda urbana nazionale, entrambi caratterizzati da "prove di innovazione" (Palermo, 2002), interventi ritenuti troppo episodici per fornire soluzioni durature ed efficaci nel tempo rispetto alle questioni urbane. La disamina affonda poi nel quadro frammentato e contraddittorio degli ultimi dieci anni di politiche urbane per le periferie, per indagare, tra i nuovi attori emergenti, il ruolo del Ministero della Cultura con la Direzione Generale Arte Architettura e Periferie urbane. Tale attore, infatti, si distingue per la promozione di politiche urbane orientate alla rigenerazione delle periferie che adottano un approccio innovativo che fa leva sulla cultura e sull'azione dal basso. Infine, ripercorrendo il quadro dell'evoluzione delle politiche urbane per le periferie con la lente dell'educazione e della scuola, si evidenzia come all'interno dei principali strumenti dell'azione pubblica tali temi siano considerati in modo marginale e, soprattutto, siano legati alla dimensione infrastrutturale delle scuole; solamente alcune proposte della DGAAP, seppur privilegiando il sostegno alle azioni immateriali, sembrano

voler invertire questa rotta e basare l'azione di rigenerazione dei quartieri e di contrasto alle disuguaglianze nelle periferie stimolando le istituzioni scolastiche a farsi attori di politiche attraverso processi collaborativi.

Nel terzo capitolo si espongono la formulazione delle domande di ricerca e la metodologia di ricerca adottata. Tale illustrazione tiene conto del percorso ricorsivo e complesso dell'impostazione della ricerca che ha dovuto affrontare diverse difficoltà operative sia a causa del contesto pandemico, sia per la necessità di conciliare le altre attività professionali svolte in contemporanea, che si sono rivelate utili per fornire stimoli adottando uno sguardo da professionista riflessiva (Schön, 1993). Il capitolo illustra non solo i nodi teorici che hanno mosso la ricerca, ma anche i principali dubbi e suggestioni provenienti dai diversi contesti di pratiche in cui sono stata immersa prima e durante il percorso di dottorato. La metodologia adottata è quella dell'analisi della collezione di studio di caso (Dente, 2011), che si rivela appropriata in quanto utile a rilevare elementi significativi delle decisioni di *policy* all'interno nei processi di implementazione indagati. Il capitolo espone anche alcune note legate alla tensione verso l'approccio interdisciplinare che lo studio ha richiesto, e riporta, le riflessioni sul posizionamento assunto nei campi empirici esaminati tra coinvolgimento e distacco.

Il quarto capitolo entra nel dettaglio dell'iniziativa promossa dalla DGAAP con il *Piano Cultura Futuro Urbano* e in particolare con *Scuola Attiva la Cultura*, come prototipo di azione di rigenerazione urbana a partire da leve culturali ed educative per le periferie. Si esamina il contesto di riferimento per la nascita del Piano, tra cui anche il *frame* di riferimento proveniente dalle indicazioni delle politiche dell'Unione Europea; si illustrano le linee strategiche e gli obiettivi generali di intervento previsti nelle intenzioni del Piano e le modalità di attuazione e di valutazione previste dal disegno di *policy*. In seguito, si approfondisce il quadro teorico di riferimento con la definizione di *quartieri prioritari e complessi*, il concetto di *innovazione* e il metodo della *collaborazione civica*. Rispetto all'azione strategica *Scuola Attiva la Cultura* si approfondiscono gli obiettivi specifici e le intenzioni sottese alla sua formulazione, e alcuni elementi significativi dell'implementazione del bando a scala nazionale: gli esiti della partecipazione al bando e un'analisi aggregata dei progetti risultati vincitori e finanziati. Infine, si interpreta l'idea di scuola alla base della formulazione dell'azione strategica e si espongono le tipologie di attività culturali e creative innovative connesse alle modalità collaborative che l'iniziativa promuove e diffonde.

Il quinto capitolo entra nel vivo dei casi studio con l'analisi di due esperienze locali promosse a livello nazionale con l'azione *Scuola Attiva la Cultura*: la prima implementata nel quartiere Arcella a Padova con il progetto denominato *Arcella In&Out*, la seconda nel quartiere 167 B nella zona dello Stadio a Lecce con il progetto denominato *Asteroidi B 167*. Si tratta di due iniziative promosse da istituti di istruzione superiore localizzati in quartieri considerati prioritari e complessi, in contesti geografici diversi, uno nel Nord e l'altro nel Sud Italia, che mostrano alcune caratteristiche comuni, ma anche alcuni tratti distintivi. I due casi sono trattati singolarmente da una prospettiva *bottom-up*, mettendo in

evidenza per ciascun caso il sistema concreto di azione della politica pubblica e le interazioni dell'azione con gli strumenti tradizionali della pianificazione. Attraverso i protagonisti, dentro e fuori la scuola, si delinea come l'idea di scuola, l'approccio e le attività promosse nelle intenzioni dall'iniziativa nazionale si implementano nell'azione territoriale concreta dei due casi. Per ciascun di essi si analizza anche come queste azioni vengono percepite e in che modo cercano di influenzare gli strumenti della pianificazione territoriale.

Infine, l'ultimo capitolo (il sesto) risponde alle domande di ricerca, interpretando gli esiti dell'analisi, riprendendo gli elementi distintivi promossi e sottesi al disegno di *policy* dell'azione *Scuola Attiva la Cultura* e i tratti peculiari che emergono dai due casi studio. Si illustrano le conclusioni che hanno l'obiettivo di contribuire alla riflessione sulle politiche urbane e in particolare sul ruolo delle istituzioni scolastiche negli interventi urbani di rigenerazione urbana a base culturale/educativa nel campo d'azione dei quartieri prioritari e complessi. Le osservazioni riportate intendono fornire elementi utili a riorientare le politiche urbane verso una più efficace inclusione di tali attori nell'ottica di contrastare le disuguaglianze sociali e in particolare la povertà educativa nei quartieri più problematici. In conclusione, il capitolo offre alcuni suggerimenti per future ricerche.

-

Questa tesi è il risultato di un percorso di dottorato non lineare che, come i casi indagati, ha risentito delle incertezze e delle restrizioni sopraggiunte nel periodo di emergenza dovuto alla diffusione del Covid-19. La pandemia, da un lato, ha aumentato le opportunità di partecipazione a presentazioni e discussioni online sulle tematiche inerenti l'oggetto della ricerca, ma dall'altro lato, ha certamente limitato gli scambi relazionali e gli apprendimenti informali che solo la partecipazione in presenza può garantire. Di conseguenza, anche nella scelta delle tecniche di indagine si è optato più facilmente per il reperimento di informazioni tramite canali digitali, rispetto all'osservazione partecipante, e molte interviste sono state realizzate online o telefonicamente perdendo gli stimoli del linguaggio corporeo che l'incontro in presenza può fornire per comprendere meglio gli accadimenti narrati dagli interlocutori.

2. Scuola, città educative e politiche urbane

«Da secoli esistono, anche nelle scuole, autentici educatori, rispettosi sperimentatori che tentano collegarsi per resistere, ampliare il campo delle esperienze valide, moltiplicare intuizioni e verifiche. Anche dalle scuole può avvenire il profondo trasformarsi dei rapporti. Ma quanti ancora pretendono l'educare come le forbici del giardiniere quando squadra le siepi [...].

Ogni terapia (l'antico verbo inizialmente significava assistere, stimare, venerare, corteggiare, e poi curare) non dovrebbe cercare di coadiuvare il naturale processo verso la salute dell'organismo, considerando anche i fattori ambientali?» (Dolci, 1985, pp. 115–116).

Lo scopo del capitolo è di fornire un inquadramento teorico alla tesi, e mettere in tensione il tema della scuola e degli apprendimenti nella città con le politiche urbane. Si cercano quindi di cogliere gli aspetti più rilevanti dei nessi tra tali temi con l'intento di sollevare interrogativi e di sviluppare riflessioni utili alla ricerca sul campo. La scuola viene analizzata con lo scopo di capire meglio come si struttura e per contestualizzarla in riferimento alle problematiche che la caratterizzano, alle proposte di riforma di inizio Novecento e di cambiamento radicale degli anni Settanta, senza tralasciare di delineare i recenti orientamenti, sollecitati dalle evoluzioni tecnologiche e dalle crescenti problematiche ambientali, economiche e sociali. In seguito, facendo uscire la scuola nella città, si intende capire in che modo la città può essere interpretata come ambiente di apprendimento. Attraverso l'analisi della letteratura si mettono in dialogo diversi autori del campo della pedagogia, della pianificazione e dell'urbanistica per cercare risposte creando ponti tra diversi saperi. Infine, si ripercorre brevemente l'evoluzione delle politiche urbane indirizzate alle periferie in Italia, evidenziando i nessi con l'educazione e la scuola.

Il capitolo si suddivide in tre sezioni. Nella prima sezione vi è l'intento di confrontarsi con il tema *scuola* esplorandone il funzionamento come *istituzione* e come *spazio pubblico*, e introducendo il concetto di *paesaggio educativo* in cui convergono il sistema educativo e il territorio. In questo quadro la scuola viene osservata da diverse angolature che forniscono differenti spunti di riflessione per la ricerca in riferimento alle norme, ai vincoli e alle pratiche/politiche, agli spazi e agli attori che la caratterizzano. Nella seconda sezione si presentano le possibili forme di apprendimento che la città fornisce nella sua complessità, costituita da spazi, infrastrutture e attrezzature, pluralità di attori, relazioni e sistemi di *governance*. Gli spazi della città, infatti, possono essere un "terzo educatore", in cui imparare ad essere, imparare a conoscere, imparare a vivere insieme e imparare a fare. Nella terza sezione, si disaminano sinteticamente le politiche urbane per le periferie degli ultimi trent'anni, individuando due cicli di "prove di innovazione" (Palermo, 2002) all'interno dei quali si illustrano i principali strumenti e gli approcci prevalenti. In tale quadro, si sottolinea poi il ruolo emergente del Ministero della Cultura nella formulazione di politiche innovative a leva culturale, e, infine, si utilizza la lente dell'educazione e della scuola per individuare nessi e legami, intenti formulati e sperimentazioni attuate.

2.1. La scuola

L'obiettivo di questa sezione è di esaminare alcune delle molteplici definizioni a cui ci si riferisce quando si chiama in causa il termine *scuola*. Tale termine infatti può apparire vago; ad uno sguardo superficiale può evocare qualcosa di monolitico, ma se ci si riflette con attenzione, essa svela un insieme variegato di forme che spaziano dalla scuola dell'infanzia all'università, coinvolgendo docenti e discenti di età e di provenienze diverse, con strutture gestite da enti pubblici, privati o del terzo settore, differenti modelli educativi, molteplici sistemi di relazioni tra i diversi attori: componenti materiali, ma anche immateriali.

Per delimitare il campo di tale esplorazione, ai fini della ricerca, si intende in questa sezione richiamare alcuni filoni di letteratura che fanno riferimento oltre al campo della pianificazione e dell'urbanistica, anche a quello della pedagogia e delle politiche educative. Risulta infatti utile oltrepassare i confini disciplinari, in un'operazione che richiamando Hirschmann (1981) potremmo definire di *trespassing*, per far emergere connessioni che all'interno del solo ambito scientifico non sarebbe possibile comprendere. Si tenta quindi di definire e delimitare il tema *scuola* attraverso l'associazione con alcune parole chiave, analizzate sinteticamente nella loro portata concettuale e semantica, che al loro interno aprono diverse questioni significative per la ricerca. La scuola viene così inquadrata come *istituzione* e come *spazio pubblico*, nella sua dimensione materiale e relazionale; ognuna di queste angolature fornisce differenti spunti di riflessione per la ricerca riguardo alle norme, ai vincoli e alle pratiche/politiche, agli spazi e agli attori. Nella prima parte si descrive la scuola come istituzione sociale, se ne delineano le fondamentali caratteristiche e, tramite il riferimento alla letteratura della pedagogia attiva e radicale, si indicano le principali critiche mosse verso l'istituzione scolastica. Si individuano quindi alcune tappe significative dell'evoluzione dell'istituzione scolastica in Italia, alcuni elementi del quadro normativo e alcuni recenti fenomeni utili a contestualizzare il tema. Non è qui possibile ripercorrere tutte le tappe dell'evoluzione normativa e i diversi orientamenti delle politiche educative, ma, tramite una selezione di fattori, si intendono evidenziare i passaggi cruciali e alcune questioni rilevanti per formulare le domande di ricerca e migliorare la comprensione dei casi. In una seconda parte si tracciano alcuni filoni di letteratura che interpretano la scuola come spazio pubblico nella sua dimensione materiale e relazionale. Infine, nella terza parte si esplorano i paesaggi educativi che mettono in relazione le istituzioni scolastiche con i contesti territoriali.

2.1.1. Scuola come istituzione

Quando si parla di *scuola* si pensa comunemente ad un'*istituzione* il cui scopo primario è quello di educare e formare attraverso l'istruzione. Ma quando ci si riferisce al termine "istituzione" occorre prima specificare cosa si intende e quali implicazioni comporta.

Ota de Leonardis nel testo "Le istituzioni. Come e perché parlarne" (2001) fornisce diversi stimoli per riflettere sulle istituzioni -tra le quali include anche la scuola- e per comprenderle maggiormente in un'ottica trasformativa. Il suo è lo sguardo interessato di chi riconosce le istituzioni come artefatti umani, depositari dell'intelligenza collettiva, che tendono all'inerzia, ma che si «possono smontare e ricostruire diversamente» (Ivi, p. 58) e tale scelta risiede negli attori. De Leonardis esplicita il rischio che si corre parlando genericamente delle istituzioni. Vi è infatti una grande eterogeneità di oggetti e di campi di applicazione per le istituzioni, così ampia fa sorgere «il dubbio che questa nozione, volendo significare troppe cose diverse tutte insieme, non significhi nulla» (Ivi, p. 19). Vista l'opacità del vocabolo "istituzione", De Leonardis aiuta a chiarirne gli elementi distintivi che accomunano sfere spesso molto distanti tra loro e sollecita ad affrontare la *complessità*. L'autrice individua alcuni tratti che le caratterizzano: hanno un'esistenza sovraindividuale; perdurano nel tempo; sono dotate di strutturazione e di forza normativa; e il potere vi si manifesta in diverse forme. Esse si costruiscono attraverso un processo di istituzionalizzazione e si esprimono con artefatti simbolici (spazio fisici, luoghi densi di significati). Un altro elemento essenziale - quanto problematico - è il loro rapporto con gli attori sociali. Nel tempo tale relazione si è manifestata in due polarità prevalenti: una concentrata sulla costruzione di una fitta rete di strutture istituzionalizzate con la tendenza a regolamentare ogni aspetto della vita sociale, l'altra interessata all'azione e all'attore sociale, in cui la dimensione istituzionale rappresenta solamente un limite per le libertà dell'azione sociale. Proprio all'interno di quest'ultima posizione, che nasce dalla spinta conflittuale verso le istituzioni, si possono riconoscere le interpretazioni più critiche e radicali nei confronti dell'istituzione scolastica.

Per avvicinarci maggiormente all'istituzione scolastica e comprendere meglio la sua complessità, ci aiuta il manuale di sociologia dell'educazione di Steven Brint (2008) che definisce la scuola come istituzione sociale, facendo emergere da una prospettiva comparata globale un'analisi dei sistemi scolastici osservati con diverse lenti di messa a fuoco. Le istituzioni scolastiche, infatti, possono essere indagate a livello macrostorico (analizzando strutture e obiettivi dei sistemi scolastici), mesoistituzionale (esaminando le scuole in luoghi e tempi specifici) e microintersazionista (osservando i processi e le interazioni che accadono all'interno degli ambienti scolastici). Brint descrive anche le logiche dell'organizzazione scolastica, che egli considera tradizionalmente basate su quattro caratteristiche principali: «selettività» nei confronti di ciò che viene insegnato; «individuazione dei confini» che la scuola pone verso il mondo esterno; «focalizzazione» in quanto a scuola ci si concentra in modo continuo solo sull'apprendimento; «sequenzialità» poiché gli apprendimenti vengono organizzati in modo progressivo all'interno di curriculum

scolastico, partendo da obiettivi semplici per affrontare successivamente obiettivi sempre più complessi (Ivi, pp 17-18). Queste caratteristiche organizzative si relazionano con la strutturazione e la forza normativa dell'istituzione scolastica che è stata oggetto di forti critiche, come riporta sempre Brint:

«Anche se le scuole sono ambienti «ripuliti» e nobili, esse costituiscono anche ambienti palesemente gerarchici, vincolati da regole, rigidamente disciplinati, relativamente impersonali e sottoposti a controlli continui. [...] Esiste un'evidente **piramide gerarchica**² con il ministero dell'istruzione al vertice, seguito dai provveditori, dai capi d'istituto e dai docenti; e gli alunni stanno in fondo. I diritti e i doveri degli alunni, dei docenti e degli amministratori sono rigidamente regolati da norme amministrative formali e precetti informali di correttezza, la cui violazione provoca marcate censure. Le caratteristiche personali degli studenti, i quali possono essere trattati alla stregua di «lavoratori immaturi», interessano meno ai docenti che non la loro capacità di imparare le lezioni e di attenersi alle regole che governano la vita in aula. Le prove di apprendimento costituiscono una fonte perenne di tormenti. Per di più, nella maggior parte delle scuole la vita di classe ha ben pochi elementi di spontaneità o emotività» (Ivi, p. 19).

In riferimento alla strutturazione dell'istituzione scolastica, calandosi nella quotidianità, Brint descrive quattro aspetti del suo funzionamento: l'«*organizzazione del tempo*» e dello spazio, i «*rituali*», le «*gerarchie multiple di status*» e le «*categorie di appartenenza standardizzate*». Infatti, «nelle scuole si organizzano sia lo spazio sia il tempo al fine di controllare gli studenti e di introdurre intervalli di separazione psicologicamente utili fra operatori e alunni» (Ivi, p. 21). I rituali promossi dalle scuole si legano invece alla motivazione e al coinvolgimento degli studenti e si esprimono sia con pratiche di «differenziazione» che mettono in risalto studenti meritevoli, sia con pratiche di «integrazione» che cercano di creare identità e affezione verso l'istituzione scolastica attraverso i suoi apparati simbolici (Ivi, p. 22). «L'integrazione degli studenti nella vita della scuola è agevolata dalla possibilità di esplorare molti percorsi diversi per l'acquisizione di status» (Ibidem), incoraggiati sia da attività curriculari che extracurriculari. E infine all'interno delle istituzioni scolastiche per facilitare l'organizzazione e per legittimare la motivazione degli studenti si creano «ampie categorie standardizzate di appartenenza che fanno sì che persone più o meno diverse vengano trattate allo stesso modo» (Ivi, p. 23).

Oltre questi quattro elementi del funzionamento delle scuole, Brint ne elenca un quinto che si lega ad un'altra delle definizioni a cui è associata spesso la scuola: *comunità* (§ 2.1.3). Egli illustra come l'interazione quotidiana all'interno delle scuole fa emergere una vita comunitaria che segue ritmi codificati e routine che influenzano il comportamento delle persone e «contribuiscono anch'esse a mantenere l'ordine sociale delle scuole» (Brint, 2008, p. 23).

² Grassetto riportato come da testo originale.

L'istituzione scolastica, così come oggi la intendiamo, è di recente formazione. L'istituzionalizzazione del processo educativo è andato formandosi con l'affermazione della società moderna, che ha portato alla transizione da una educazione basata quasi interamente sulla famiglia e sulle comunità, che espletavano appunto la funzione educativa trasmettendo valori, tradizioni e conoscenze empiriche, ad una educazione di massa, incentrata sul ruolo della scuola, che assume l'incarico di "allevare" le nuove generazioni (Dewey, 1899, 1916).

Nel corso degli anni, l'istituzione scolastica -come altre- è stata oggetto di accese discussioni proprio per la sua strutturazione e ha visto l'emergere di diversi orientamenti: alcuni pur riconoscendone un ruolo fondamentale hanno adottato un approccio riformista e proposto cambiamenti sostanziali, altri più critici si sono posizionati in modo più conflittuale, proponendo forme radicalmente alternative, mettendone in discussione la stessa esistenza. Alcuni autori più di altri sembrano aver alimentato il dibattito internazionale che ha fortemente influenzato approcci e critiche ai singoli sistemi scolastici nazionali e possono fornire molteplici stimoli di riflessione, anche se originano da contesti di provenienza diversi.

Di approccio riformista è il primo autore preso in considerazione: il filosofo e pedagogista John Dewey. Esponente del pragmatismo americano e tra i padri della pedagogia, Dewey è autore di testi ancor oggi di grande attualità, pur considerando che il suo pensiero inizia a formarsi alla fine del 1800. Il suo celebre scritto "Il mio credo pedagogico", pubblicato nel 1897, getta le basi di un'educazione *attiva* che ha l'ambizione di riformare l'istituzione scolastica, mettendo al centro l'alunno, in contrapposizione all'impostazione scolastica tradizionale centrata sul nozionismo. Propone un nuovo metodo educativo in cui l'apprendimento non viene sviluppato attraverso la trasmissione di contenuti, ma a questa contrappone un approccio pratico ed esperienziale. Il pensiero di Dewey si forma proprio nel periodo iniziale del processo di istituzionalizzazione del sistema educativo di massa ed esprime una visione di fiducia verso l'istituzione scolastica che egli considera essenziale ai fini di garantire l'ambiente adatto per un'adeguata educazione e per promuovere il progresso sociale. Per Dewey, infatti, la scuola è progressista. L'educazione, l'istituzione scolastica e la vita democratica della società sono strettamente interconnesse; e la scuola e la pedagogia attiva proposte da Dewey hanno infatti il ruolo di formare gli studenti e di renderli partecipi alla vita sociale (Dewey, 1916).

Nel medesimo periodo, anche in Italia alcune proposte di riforma dell'istituzione scolastica si traducono in esperienze significative, ottenendo un vasto riconoscimento anche a scala internazionale. Le "Case del Bambino" di inizio Novecento promosse da Maria Montessori rappresentano un tentativo concreto di cambiamento: un esperimento educativo e sociale al contempo, dato il contesto di povertà in cui spesso si sviluppano. In tali esperienze Montessori mette alla prova un nuovo metodo pedagogico che ripensa la tradizionale impostazione scolastica, sia trasformando gli ambienti, gli strumenti educativi e i rapporti interni alla scuola, sia agendo direttamente sui giovani bambini come soggetti

attivi e indipendenti (Montessori, 1950)³: un approccio teorico e metodologico che si avvicina molto all'impostazione deweyana.

Le posizioni critiche più severe rispetto all'istituzione scolastica emergono successivamente, nel periodo in cui si forma la forte polarizzazione tra istituzioni e attori sociali, tra gli anni '60 e '70. Quando più evidenti sembrano essere i problemi irrisolti dal sistema educativo di massa -tra cui gli alti tassi di dispersione e le forme di segregazione scolastica- iniziano a sorgere espressioni radicali che contestano l'intera istituzione scolastica, e che sono parte delle manifestazioni di opposizione che investono i sistemi istituzionali moderni dell'intera società. Alcuni autori mettono in discussione i presupposti e le fondamenta dell'istituzione scolastica, e al contempo diffondono proposte alternative per promuoverne un radicale cambiamento.

Una delle voci più critiche dell'epoca è certamente quella di Paul Goodman, intellettuale anarchico americano, che con il testo "Compulsory Miseducation" (1964) attacca integralmente l'impostazione dell'istituzione scolastica. Secondo Goodman, infatti, essa riflettere valori errati, uniforma e comprime le libertà individuali «*This education is, miseducation, socializing to the national norms and regimenting to the national 'needs'*» (*Ibidem*). Se la visione di Dewey esprime considerazioni positive verso la scuola che ritiene lo strumento adatto per migliorare la società e per accompagnarla nella fase di transizione all'industrializzazione attraverso un'educazione progressista; secondo la prospettiva libertaria di Goodman tale approccio riformista non ha portato il cambiamento sperato e il pensiero di Dewey è rimasto incompreso e inattuato nella sua tensione al cambiamento sociale, perpetuando situazioni di disuguaglianza sociale. Per Goodman l'istituzione scolastica americana è una "trappola" e la sua critica è potente e demolitoria, ma il suo contributo non si limita alla critica e nella seconda parte del testo citato avanza anche alcune proposte. Tra queste la promozione di un'educazione alternativa alla scuola, organizzata in gruppi di vicinato; l'utilizzo della città con le sue strutture come ambiente scolastico, esprimendo di fatto con forza l'idea che la città possa diventare un ambiente di apprendimento diffuso (idea che sarà avanzata anche da altri autori, § 2.2); e ancora la ridefinizione dei ruoli dell'istituzione, con la proposta di avvalersi di membri della comunità come insegnanti per valorizzare le loro conoscenze legate alle esperienze concrete e preparare i giovani al mondo adulto. Le proposte di Goodman attaccano le caratteristiche dell'istituzione scolastica con i suoi artefatti simbolici, in un processo che spinge verso una sua destrutturazione, verso la de-istituzionalizzazione: mina il luogo simbolo dell'istituzione, la scuola, rendendola plurale e diffusa attraverso l'uso delle risorse cittadine con le sue attrezzature; destabilizza i ruoli assegnandone di nuovi alle persone comuni e rimette in discussione le sue norme, gli obblighi e il suo potere.

³ Tale testo è una riedizione del *Il metodo della pedagogia scientifica* applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini pubblicato per la prima volta nel 1909 e dalla stessa autrice integrato con l'edizione del 1950.

Il pensiero di Goodman viene ripreso ed ulteriormente elaborato nelle pagine di “Descolarizzare la società” scritto dal filosofo e pedagogista Ivan Illich e pubblicato nel 1971. Tale testo condensa i sentimenti dominanti propri delle critiche più radicali dell’epoca dando forma al pensiero degli “descolarizzatori”, che, anch’essi come Goodman, propongono una trasformazione complessiva delle istituzioni scolastiche. La scuola - presa come esempio per iniziare a ripensare ogni struttura istituzionale costituita - è descritta come un «problema sociale» che sollecita nuovi «esperimenti fuori dalle convenzioni» (Illich, 1971, trad. it. p. 54). Secondo Illich, infatti, l’istituzione scolastica non produce sviluppo sociale, né una vera alfabetizzazione, soprattutto nelle aree dei paesi del Terzo Mondo, anche perché la «grande illusione sulla quale si fonda il sistema scolastico è che la maggior parte dell’apprendimento derivi dall’insegnamento [...]. Ma i più acquistano la maggior parte della loro cultura fuori della scuola» (Ivi, p. 21). Illich considera inoltre l’impostazione dell’istituzione scolastica vicina al punto estremo dello spettro istituzionale, quello occupato dalle istituzioni totali e associa ad essa un forte potere coercitivo. Come altre istituzioni, la scuola ha «come obiettivo principale quello di modellare la visione della realtà» (Ivi, p. 54), attraverso un «programma occulto serve da rituale di iniziazione ad una società consumistica orientata verso l’espansione» (Ivi, p. 39), e tale «istituzionalizzazione dei valori conduce inevitabilmente all’inquinamento fisico, alla polarizzazione sociale e all’impotenza psicologica» (Ivi, p. 11). Illich suggerisce quindi la *descolarizzazione* e la promozione di *istituzioni conviviali* che facilitano una vita attiva, non imposte ma scelte in modo spontaneo, prefigurando un radicale cambiamento al sistema educativo dell’epoca.

«All’attuale ricerca di nuovi imbuti didattici si deve sostituire quella del loro contrario istituzionale: trame, tessuti didattici che diano a ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento» (Ivi, p. 9).

La scuola descritta da Illich è radicalmente alternativa: immaginata come rete e servizio capace di stimolare la collaborazione per fornire la possibilità di condividere conoscenze e di sviluppare assieme interessi reciproci in modo attivo. Una scuola considerata come una “piattaforma collaborativa” «che educi costantemente all’azione, alla partecipazione e all’autonomia» (Ivi, p. 67) anche con l’aiuto del progresso tecnologico.

Negli anni successivi verso la fine del secolo è proprio l’innovazione tecnologica, con la diffusione di internet, la comunicazione digitale e il progressivo affermarsi della logica del *networking*, che modifica in modo pervasivo l’assetto sociale facendo emergere la necessità per l’istituzione scolastica, come altre forme istituzionali, di rinnovarsi in modo sempre più veloce per l’emergere di nuove esigenze e di nuove forme/processi formativi. Il sociologo Manuel Castells è tra i primi che tratteggia gli impatti di tali rapide trasformazioni nelle diverse sfere sociali e si sofferma ad analizzare anche gli influssi che tali cambiamenti hanno e possono avere sull’educazione, intendendo per educazione il «sistema di modelli e istituzioni» (Castells, 2004, p. 13). Le imponenti trasformazioni di contesto hanno infatti forti

ricadute sulla scuola stessa e sulle relazioni che in generale intercorrono tra docenti e discenti.

«L'istituzione educativa nella società dell'informazione non deve essere più basata sulla pura informazione e sulla trasmissione della conoscenza. Deve, soprattutto, comprendere e adottare la logica intrinseca di Internet. La società dell'informazione ha il potere e la capacità di generare la conoscenza necessaria per sostenere i processi informativi. Per fare questo, però, deve abbandonare la vecchia struttura verticale e gerarchica a beneficio di una nuova logica reticolare, perché la facoltà di cambiare le decisioni sociali si basa oggi essenzialmente sul networking» (Castells, 2004, pp. 18–19).

Per Castells, infatti, l'avvento di Internet e l'era della conoscenza hanno portato un cambiamento epocale a livello globale, che richiede una forte trasformazione dei sistemi educativi. La diffusione di Internet sembra costituire l'innovazione tecnologica utile a favorire processi collaborativi dell'istituzione scolastica conviviale a cui Illich aspirava, e l'apprendimento dell'uso delle nuove tecnologie fondamentale per dare pari opportunità formative e per garantire la diffusione della conoscenza.

«La linea politica ideale, in campo educativo, sarebbe quella di trasformare completamente le nostre scuole, allo scopo di produrre non solo buoni lavoratori, ma soprattutto individui intelligenti in grado di usare con estrema versatilità gli strumenti tecnologici di cui disponiamo. [...] Solidarietà, democrazia, rispetto per gli altri, coerenza ecologica sono i valori a cui un sistema educativo dovrebbe ispirarsi. I bambini non imparano studiando, ma facendo, imparano dall'ambiente in cui vivono e prendono a modello le persone che li circondano. Il ruolo delle nuove tecnologie e dei media dovrebbe essere quello di promuovere il sapere della società dell'informazione» (*Ivi*, p. 22)

Le riflessioni di Castells sembrano quindi aprire verso un rinnovamento delle istituzioni scolastiche proprio a partire dal nuovo paradigma sociale modellato dalla logica delle reti e dalle opportunità aperte della diffusione delle informazioni tramite internet, in un mondo sempre più interconnesso.

Queste riflessioni, proposte, critiche riformiste e radicali sono solo alcune di tutte quelle che hanno animato il dibattito sull'istituzione scolastica fin dalla sua nascita come esistenza costitutivamente sovraindividuale e collettiva. I diversi approcci ci ricordano come le istituzioni siano il frutto del processo di istituzionalizzazione, che è «dinamico, sempre aperto, e mai compiuto [...] opera di azioni ed interazioni continue» (De Leonardis, 2001, p. 37), e anche se le istituzioni soffrono di «inerzia» (*Ivi*, p. 56), di «nodi problematici, [...] dinamiche distruttive, stupidità ed effetti perversi» (*Ivi*, p. 111), ciò non esime dal «curarvi il patrimonio di intelligenza sociale che vi è depositato» (*Ibidem*). Come sottolinea Donolo, le istituzioni sono infatti «costrutti dell'intelligenza sociale [...] risultati di quel tanto di intelligenza collettiva che è stata possibile», [...] «intelligenza che [...] è in primo luogo capacità di apprendere» (1997, p. 208) e sono quindi da analizzare e considerare beni

comuni di cui prendersi cura, cercando mutamenti, correzioni istituzionali, per riprodurre migliori beni comuni (Donolo, 1997).

«Le scuole sono senza dubbio beni comuni, immateriali e materiali, di cui i cittadini possono legittimamente prendersi cura» (Labsus, 2023) e guardare alla «scuola come bene comune» può far emergere come l'istituzione scolastica possa essere un terreno in cui trovare elementi di innovazione e di cambiamento, sia in termini di servizio, sia in termini di gestione e uso degli spazi dell'istituzione, seppur con esperienze che ad oggi appaiono però ancora episodiche e non di sistema (Saporito & Vassallo, 2021).

Elementi utili a contestualizzare l'istituzione scolastica italiana

Evoluzione dell'istituzione scolastica

L'evoluzione dell'istituzione scolastica italiana è stata condizionata dai modelli politici e culturali che si sono avvicendati nella storia d'Italia per tutto il '900 (Galfré, 2017). Non è qui possibile, né utile ai fini della ricerca, ricostruirne tutta la cronistoria, ma tra gli innumerevoli provvedimenti incrementali e parziali che si sono succeduti negli anni, alcune tappe risultano particolarmente significative perché ne hanno cambiato dinamiche e forme, tra queste: la riforma Gentile espressione dell'epoca fascista, che ha influenzato fortemente il sistema amministrativo anche nel successivo periodo democratico, l'avvento della scolarizzazione di massa con l'introduzione della scuola media unica⁴ durante il periodo del boom economico, e l'introduzione dell'autonomia scolastica che avviene a cavallo del secolo e che segna un forte cambiamento.

L'autonomia scolastica

Un momento di svolta per l'impostazione dell'istituzione scolastica, così come si presenta oggi, è avvenuto con l'avvio del processo verso l'*autonomia scolastica* (Campione & Contu, 2020). Tale cambiamento è parte di un disegno più ampio di riforma del sistema amministrativo italiano -realizzato solo in parte- fortemente orientato al decentramento e alla sussidiarietà, oltre che allo snellimento del sistema burocratico e all'efficienza, in un contesto di sempre maggior contrazione della spesa pubblica, e con divari crescenti su base regionale, sia in termini di risorse economiche, sia in termini di capacità amministrativa (Ciarini & Giancola, 2016). L'introduzione dell'autonomia scolastica avviene per la prima volta nel 1993⁵, per poi essere ripresa nel 1997⁶, regolata con il D.P.R. n. 275 del 8 marzo 1999, e rilanciata con la legge n. 107 del 15 luglio 2015 (la cosiddetta 'Buona Scuola'). Tale processo è stato accompagnato da una continua riduzione degli investimenti sulla scuola, dalla sovrapposizione di riforme e controriforme, di disposizioni specifiche, ma anche da

⁴ Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 "Istituzione e ordinamento della scuola media statale".

⁵ Art. 21 della legge 537 del 24 dicembre 1993 "Autonomia scolastica".

⁶ Legge n. 59 del 15 marzo 2015, "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

«resistenze interne ed esterne» (Campione & Contu, 2020, p. 76), da scelte di *policy* sembrano essere più retoriche che effettivi mutamenti, con il risultato di apparire sostanzialmente un processo incompiuto (Benadusi et al., 2020): un cantiere sempre aperto. Ciò non toglie che l'introduzione dell'autonomia segna un importante cambiamento rispetto l'impostazione accentratrice e statalista che lo ha preceduto. Il Piano dell'offerta formativa, l'autonomia didattica, l'autonomia organizzativa, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo e le reti di scuole, previsti dal D.P.R. n. 275, sono alcuni dei dispositivi con cui lo «Stato intende assicurare un migliore e più efficace servizio nel settore dell'istruzione e della formazione» (Campione & Contu, 2020, p. 90), anche in funzione di un processo di verifica e valutazione dei risultati conseguiti sulla base degli obiettivi individuati a livello nazionale. Con l'autonomia, le «istituzioni scolastiche, nel provvedere alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, sono espressione di autonomia funzionale» che «costituisce lo strumento per rendere più flessibile e contestualizzato il percorso educativo» (*Ibidem*).

«All'interno della cornice definita a livello statale relativa agli ordinamenti scolastici, ciascuna scuola pondera e decide attraverso quali percorsi, quali modalità didattiche, quali strumenti organizzativi e gestionali realizzare il proprio compito istituzionale di garantire istruzione e formazione». (*Ivi*, p. 91).

Alla base della riforma sull'autonomia scolastica del 1999, vi è quindi l'obiettivo di avvicinare l'istituzione scolastica ai diversi contesti territoriali e ai cittadini in formazione, adattandola, ampliando l'offerta formativa e considerando i bisogni del contesto culturale, sociale ed economico delle diverse realtà locali, coordinandosi con le altre iniziative promosse dagli enti locali e aprendo alla collaborazione dei soggetti erogatori di servizi territoriali.

«Questo Decreto ha di fatto autorizzato il terzo settore a entrare di diritto nella costruzione del servizio scolastico, introducendo cambiamenti importanti nella vita quotidiana delle istituzioni, arricchendo i curricula, complessificando e diversificando l'organizzazione della scuola e la sua offerta formativa» (Saporito & Vassallo, 2021, p. 112).

Un rapporto rafforzato ed esplicitato anche nella Legge n. 107 del 2015⁷ che promuove la

«valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese»⁸.

Con la legge sull'autonomia scolastica e complice l'avanzare della crisi economica, in alcuni contesti, si sono lentamente affermate anche le *scuole aperte*, quali «luoghi di incontro e di

⁷ Legge 107 del 13 luglio 2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

⁸ *Ibidem*: comma m del punto 7 dell'art. 1.

accoglienza, capaci di realizzare corsi pomeridiani per gli alunni e per gli adulti, a costi calmierati» (Del Bene et al., 2021, p. 48), dove poter sviluppare

«i più svariati laboratori, attività di sostegno per i più fragili, progetti di inclusione e integrazione per le comunità straniere e per chi abbisognasse di un'attenzione in più, a cominciare dagli alunni svantaggiati» (*Ibidem*).

Pratiche che, dopo l'introduzione della legge sulla 'Buona Scuola', si sono consolidate con l'azione specifica *Scuole al centro* introdotta dal MIUR con il Decreto del 27 aprile 2016 e finanziate dal PON i cui obiettivi miravano a

«rispondere alle esigenze degli studenti e contrastare la dispersione scolastica; aprire le scuole al territorio; sviluppare progetti e attività che non siano solo rivolte agli alunni ma che coinvolgano la cittadinanza» (*Ivi*, p. 59).

Superamento dei programmi ministeriali e il ruolo dei dirigenti

Oltre al sistema di valutazione introdotto con l'autonomia scolastica, la letteratura rileva l'emersione di altri due fenomeni significativi per l'istituzione scolastica italiana negli ultimi anni: il superamento dei programmi ministeriali e il delinarsi di comunità professionali che acquisiscono *agency* (Benadusi et al., 2020). In riferimento al *superamento dei programmi ministeriali*, l'evoluzione dell'istituzione scolastica sembra seguire le indicazioni provenienti dal quadro europeo con un'impostazione più improntata «verso obiettivi volti alla formazione alla cittadinanza, alla persona, ai nuovi ambienti di apprendimento e alle competenze» (*Ivi*, p. 330), rispetto all'acquisizione dei soli saperi disciplinari. I piani dell'offerta formativa sono, infatti, adattati nei diversi contesti e progettati all'interno di indicazioni nazionali, ma a cura e responsabilità delle scuole, dei dirigenti e degli insegnanti. Rispetto al secondo punto invece, ovvero all'acquisizione di *agency* da parte di comunità professionali all'interno della scuola, la letteratura sembra rilevare soprattutto il nuovo ruolo strategico riposto nel *dirigente scolastico*, sul quale ricadono: un maggior impegno in termini gestionali e organizzativi, una maggiore discrezionalità, la scelta dei propri collaboratori all'interno dell'organico dei docenti, nuove responsabilità in materia di prevenzione infortuni, un sistema di valutazione del proprio operato -mai entrato totalmente a regime- e un notevole accrescimento dell'esposizione verso l'esterno (Giannelli, 2020). I dirigenti scolastici adottano stili e inclinazioni diverse e tendono ad essere più leaderisti, più burocratici, più pedagoghi e più manager, e prendono spazio e discrezionalità nel quadro locale e nazionale (Benadusi et al., 2020). Il dirigente scolastico assume anche la funzione di promuovere «interventi per assicurare la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio⁹». Un crescente ruolo e una complessificazione del servizio non esente da elementi di criticità, quali: la mancanza di strutture amministrative stabili a coadiuvarne i compiti e l'impossibilità di selezionare

⁹ Comma 3 dell'art. 25 "Dirigenti delle istituzioni scolastiche" del Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001.

direttamente il personale, perché ancora rigidamente incasellato all'interno del sistema delle graduatorie (Giannelli, 2020).

All'interno del processo di riforma dell'autonomia avviato nel '99 e rilanciato nel 2015 sembra utile richiamare ora in modo speditivo anche altri due ulteriori elementi che complessificano e arricchiscono il quadro dell'istituzione scolastica dal punto vista delle norme, ma anche delle pratiche e delle interazioni con gli attori sociali che la caratterizzano: *l'innovazione didattica* e *l'alternanza scuola e lavoro*.

L'innovazione didattica

L'evoluzione del sistema scolastico italiano è stata accompagnata da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) che è da lungo tempo il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia. Dal 2014 l'istituto assieme ad una serie di istituti scolastici aderenti ha promosso il progetto di ricerca-azione *Avanguardie Educative*, impegnato a

«investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana, tenendo particolarmente conto dei fattori abilitanti e di quelli che ne ostacolano la diffusione [...] la sua mission è quella individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della *Didattica*, del *Tempo* e dello *Spazio* del 'fare scuola' in una società della conoscenza in continuo divenire¹⁰».

Una delle idee che il movimento si è impegnato a diffondere è quella del “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” (Giunti et al., 2018) che propone un'idea di scuola civica: luogo di interazione tra sapere formale e informale, dove si realizzano esperienze di apprendimento basate su finalità concrete e di interesse sociale. L'innovazione didattica si concretizza quindi nel modello di apprendimento basato sul *service learning*,

«una pratica didattica che consente agli studenti di apprendere dall'esperienza vissuta in un contesto reale e allo stesso tempo di partecipare alla vita di una comunità attraverso il coinvolgimento attivo all'interno di esperienze di servizio metodicamente organizzate per incontrare i bisogni reali del contesto» (Mortari, 2017, p. 17)

L'innovazione didattica con il *service learning* consiste nel pianificare attività educative costruendole sull'esperienza reale in modo che gli studenti possano acquisire le competenze previste dalle indicazioni nazionali, ma all'interno di un contesto significativo, che, tramite l'apprendimento, viene a sua volta trasformato.

L'alternanza scuola-lavoro

L'*alternanza scuola-lavoro* ha seguito un lungo iter legislativo, accompagnato da più fasi di sperimentazione; inizialmente prevista come possibilità facoltativa con lo scopo di

¹⁰ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/chi-siamo> (ultima consultazione: settembre 2023)

«assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro¹¹», è stata in seguito resa obbligatoria con un monte ore differenziato per tipologia di istituti di istruzione superiore (licei, istituti tecnici e istituti professionali) nell'arco del triennio finale dei percorsi, al fine di «incrementare le opportunità lavorative e le capacità di orientamento degli studenti»¹². Tali percorsi di alternanza scuola lavoro sono stati successivamente ridimensionati nel numero di ore e ridenominati nel 2018 in *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PTCO)¹³, e ridefiniti con nuove linee guida nel 2019¹⁴. Tali linee guida fanno riferimento alle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018b) in cui si individuano otto competenze chiave, tra cui alcune di carattere trasversale: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare; la competenza in materia di cittadinanza; la competenza imprenditoriale; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Le linee guida indicano le modalità di progettazione, attuazione, verifica e valutazione dei percorsi, che sono sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica e del dirigente, che ha il compito di stipulare apposite convenzioni con enti e organizzazioni del territorio coinvolti nella formazione e orientamento degli studenti. Infine, particolarmente significative sono le possibilità offerte dall'alternanza scuola lavoro quando diventa opportunità per innovare le pratiche organizzative delle istituzioni scolastiche e le modalità didattiche attraverso i percorsi di *service learning* (Orlandini, 2016) precedentemente citati.

Reti tra scuole, patti educativi di comunità e alleanze educative

Tra i diversi dispositivi introdotti con l'autonomia scolastica per incentivare il rapporto tra scuola e territorio vi sono la creazione di *reti tra scuole* e la stipula di accordi e convenzioni con Università, istituzioni locali, enti e associazioni del privato sociale operanti sul territorio¹⁵. La normativa propone una specifica struttura di *governance* per le reti tra scuole, mentre per i rapporti con gli altri soggetti non indica alcuno strumento dedicato. Le reti di scuole possono: facilitare il coordinamento di attività tra istituti scolastici finalizzate alla ricerca didattica e all'innovazione; favorire la formazione del personale scolastico e all'orientamento scolastico e professionale; agevolare gli scambi del personale docente che può prestare servizio in diverse istituzioni che partecipano alla rete. Anche la legge della 'Buona Scuola' rilancia e supporta tramite gli uffici scolastici regionali il ruolo delle reti tra istituzioni scolastiche «finalizzate alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, nonché alla realizzazione di

¹¹ Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile 2005 "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

¹² Art. 1 comma 33 della Legge 107 del 13 luglio 2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

¹³ Comma 784 e 785 dell'articolo 1, della legge 30 dicembre 2018, n.145.

¹⁴ Decreto Ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019 "Linee guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento".

¹⁵ Art. 7 D.P.R. 275 dell'8 Marzo 1999 "Reti tra scuole".

progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale, da definire sulla base di accordi tra autonomie scolastiche di un medesimo ambito territoriale, definiti “accordi di rete”»¹⁶.

Nel 2020, dopo la prima emergenza sanitaria, si rende evidente il ruolo delle comunità territoriali ai fini della ripresa delle attività scolastiche e si introduce un ulteriore dispositivo per promuovere reti territoriali educative. Il Piano Scuola 2020-2021¹⁷, richiamando il principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, prevede la possibilità di stipulare *patti educativi di comunità*, che sono accordi tra istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, associazioni ed enti del Terzo Settore finalizzati ad arricchire l’offerta formativa e contrastare l’inasprimento delle disuguaglianze sociali ed educative accentuate proprio dall’emergenza sanitaria, in particolare in quei contesti con presenza di fenomeni di marginalità. Alla base dei patti educativi di comunità vi è l’idea di promuovere l’intera «comunità educante, intesa come l’insieme di portatori di interesse della scuola e del territorio»¹⁸, di incentivare nuove collaborazioni tra la scuola e gli attori territoriali, di valorizzare le risorse presenti nei territori. Il patto educativo si configura quindi come uno strumento utile per identificare finalità, ruoli e compiti di ciascun aderente sulla base delle risorse disponibili; le quali sono intese sia come beni comuni fatti di spazi e strutture con finalità educative da mettere a disposizione, sia come capitale sociale da attivare, lo stesso capitale sociale che proprio durante il periodo pandemico si è mobilitato a supporto dei soggetti più fragili.

Se i patti educativi di comunità assumono un carattere formalizzato in cui si delineano progettualità e strategie operative all’interno di una cornice normativa definita, le *alleanze educative* si differenziano in quanto prevedono collaborazioni tra enti locali, scuole e altri soggetti della comunità educante a carattere per lo più informale o prevedendo partenariati per l’implementazione di specifici progetti (ForumDD, 2021).

Tutti questi dispositivi più o meno formalizzati, caratterizzati da azioni di co-progettazione, si distinguono per la tensione a dare concretezza alla realizzazione dell’autonomia scolastica prevedendo «un ruolo attivo delle istituzioni scolastiche e degli enti locali, a vari livelli» (Ivi, p. 6).

¹⁶ Art. 1 comma 70 della Legge 107 del 13 luglio 2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

¹⁷ Decreto ministeriale Prot. 39 del 26 giugno 2020 relativo a “Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”.

¹⁸ Decreto ministeriale Prot. 39 del 26 giugno 2020 relativo a “Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”, p. 3.

2.1.2. Scuola come spazio pubblico tra welfare materiale e comunità

Riprendendo la definizione di Crosta di spazio pubblico come «costruito dell'interazione sociale» (2000, p. 42), si vuole provare qui a declinare la scuola come uno spazio pubblico. Essa, infatti, può essere intesa come spazio “pubblico” non perché destinato all'uso collettivo (in contrapposizione con “privato”) da una qualche autorità pubblica, ma in quanto «tutti coloro che si trovano ad interagire in una situazione di compresenza, utilizzandola in modi diversi e con motivazioni diverse [...] apprendono attraverso l'esperienza concreta della diversità [...] la compresenza in termini di convivenza» (Ivi, p. 42-43). Un esito che è quindi eventuale: «uno spazio non diventa pubblico solo per effetto di un'azione intenzionale (non diventa pubblico per progetto o per decreto). Anzi più spesso costituisce il sottoprodotto di pratiche sociali finalizzate ad altro- e qualche volta rappresenta l'esito di comportamenti autointeressati-» (Ivi, p.42). In tal senso sempre seguendo il ragionamento di Crosta, se lo «spazio è un luogo “in uso”» (Ivi, p. 51), sono l'uso e le regole d'uso che delimitano il suo spazio: i confini della scuola possono così coincidere con quelli della sua dimensione fisica, ma anche uscire dal proprio ‘recinto’ ed esplodere nella città in modo *sconfinato*, avvicinandoci così a considerare la città stessa ambiente di apprendimento (§ 2.2). Il carattere pubblico è invece «l'esito di interazioni d'uso [...che...] rinvia, dunque, alle relazioni sociali che si instaurano tra gli utilizzatori. [...] Con riferimento all'uso che ne viene fatto, uno spazio può venire definito pubblico perché “aperto” (disponibile) per usi diversi da parte di utenti diversi» (Crosta, 2000, pp. 51–52). Queste considerazioni sembrano rafforzare la definizione di *scuola aperta* (Barra, 2022; Del Bene et al., 2021): una scuola che è spazio pubblico perché si apre al territorio ad usi diversi e con pubblici diversi che interagiscono tra loro sperimentando forme di convivenza e di partecipazione attiva (Cantisani, 2014, 2019).

Se guardiamo alla scuola come spazio pubblico quindi, non è solo la dimensione politica legata all'interazione sociale che conta, ma questa è tenuta insieme dalla dimensione materiale.

«Dimensione fisica e politica degli spazi pubblici non sono separabili in un ragionamento che miri a esplorare come dovrebbero essere a partire da come li viviamo, con un approccio che si pone il problema di cambiare le cose, che considera importante prendere in considerazione le conseguenze delle azioni e non solo le intenzioni alla base delle azioni [...] comporta un modo di guardare la realtà che tiene conto della complessità e delle interdipendenze. Tenere insieme queste dimensioni può assicurare una progettazione più efficace degli spazi pubblici oltre che delle politiche maggiormente attente al territorio e capaci di integrare aspetti in genere trattati separatamente» (Berruti, 2016, p. 43).

La dimensione fisica: scuola come welfare materiale

Cercando di inquadrare la scuola come istituzione, è stato descritto finora un panorama ricco di tonalità molteplici, spesso investito da critiche che ne hanno messo in evidenza la fragilità e da proposte che hanno cercato di migliorarne le condizioni, perché la scuola come istituzione è un bene comune che necessita di cura per migliorarsi dal punto di vista

immateriale, ma anche materiale. Non è stato però ancora trattato un punto centrale: ossia il *luogo* dove si addensa la scuola come istituzione; lo spazio fisico con gli artefatti simbolici che lo strutturano come ci ricorda De Leonardis:

«Se guardiamo dall'esterno certi edifici, la loro disposizione nello spazio e la loro architettura, possiamo notare che le loro stesse fattezze fisiche rappresentano, dicono che cosa sono, qual è la realtà istituita che essi fissano, la vita istituzionale che vi è organizzata» (2001, p. 98).

Gli spazi scolastici con la loro materialità sono il simbolo dell'istituzione a livello territoriale e ne esprimono il potenziale generativo: creano processi di *sensemaking* (Weick, 1997) per chi li abita e mettono in gioco modelli di insegnamento e differenti teorie dell'apprendimento. Tale patrimonio diffuso è composto da manufatti architettonici con ambienti interni e spazi aperti di pertinenza che particolarmente la pedagogia, l'architettura e l'urbanistica interpretano e osservano da diverse prospettive, non sempre in modo correlato; è un variegato insieme legato al soddisfacimento di bisogni educativi che si è depositato sui territori (Pasqui, 2017, p. 17, 2019): *welfare materiale* che nella sua dimensione fisica può essere osservato con diverse lenti di ingrandimento.

Considerando la scuola a partire dall'oggetto architettonico carico di artefatti simbolici dell'istituzione, un primo punto di osservazione è quello che si sofferma sulla *connessione tra spazio e i processi educativi*. Innumerevoli sono infatti gli studi che si sono occupati di tale relazione, approfondendo le connessioni tra pedagogia e architettura, ma non solo¹⁹, e rilevando come gli spazi interni ed esterni alla scuola possano essere una componente fondamentale del processo di apprendimento. Nella storia della pedagogia italiana, tra i più influenti esponenti vi sono certamente i contributi di Maria Montessori e di Loris Malaguzzi, ma non mancano anche studi più recenti che si soffermano su nuovi temi emergenti, quali: l'integrazione tra spazi fisici e tecnologie, il benessere e il movimento fisico, la sostenibilità.

Nel testo che illustra il metodo educativo innovativo sperimentato nelle "Case dei Bambini", Maria Montessori dedica ampio spazio alla forza attiva che l'ambiente esprime nei processi cognitivi di bambini e bambine (1950). L'autrice suggerisce come strutturare gli spazi scolastici al fine di permettere ai bambini di essere liberi di svolgere le attività di interesse, promuovendo al contempo l'apprendimento del loro movimento.

«Cominciai dunque col far costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino che corrispondeva al suo bisogno di agire intelligentemente» (*Ivi*, ed. 1975 p. 53).

I metodi di insegnamento e i "materiali di sviluppo" che illustra nel testo rappresentano, ancora oggi, un punto di riferimento per una pedagogia che si propone di trasformare la

¹⁹ Alcuni approfondimenti provengono infatti anche dal campo della psicologia ambientale, che non verrà qui trattata.

scuola agendo anche sulla progettazione architettonica e sull'allestimento degli ambienti educativi.

Il contributo del maestro e pedagogo Loris Malaguzzi -e della Fondazione Reggio Children che ne promuove oggi l'approccio- è associato alle sperimentazioni d'avanguardia sviluppate per le strutture dell'infanzia della città di Reggio Emilia, nate proprio sulla sua spinta e con il suo contributo. A partire dall'ideazione degli "asili del popolo" autogestiti negli anni Sessanta, Malaguzzi sperimenta modelli spaziali che coniugano e sollecitano le istanze pedagogiche. Il libro "Spazi, bambini, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia" (Ceppi & Zini, 1998) raccoglie alcuni strumenti utili per la progettazione degli spazi secondo la concezione pedagogica malaguzziana. Il testo attraversa concetti chiave per la composizione architettonica e propone indicazioni operative ed efficaci soluzioni tecnologiche per assecondare un approccio pedagogico capace di valorizzare la creatività e la libertà dei bambini. Nel testo è presente anche l'apporto di Carla Rinaldi -collaboratrice del Maestro- che chiarisce i contorni della cornice pedagogica e i presupposti dell'approccio che interviene sul processo di progettazione dello spazio per rinnovare la stessa istituzione scolastica, come per Maria Montessori.

«L'istituzione scolastica può svolgere un ruolo speciale di produzione culturale e di reale sperimentazione socio politica nella misura in cui questo momento (di progettazione) e questo luogo (la scuola) fossero vissuti non come spazi e tempi di riproduzione e trasmissione del sapere, ma innanzitutto come spazi di creatività. [...] Progettare una scuola è innanzitutto realizzare uno spazio di vita e di futuro che richiede di produrre una ricerca comune tra pedagogia, architettura, sociologia e antropologia; discipline che necessitano di confronto e dialogo. [...] Per lo più si è pensato di "fare" una scuola, solo di rado si è progettato per "dare" una scuola, cioè un luogo di senso per una comunità, una società» (Rinaldi, 1998, p. 114).

Uno spazio in cui l'architettura diventa "relazionale", in dialogo e confronto con le altre discipline, partendo dalle istanze di cambiamento dell'approccio pedagogico, per mettere al centro il bambino, considerato come soggetto competente, attivo e critico: un approccio in cui risultano prevalenti le componenti che facilitano la cooperazione e la relazione tra gli abitanti degli ambienti scolastici, e che risulta meno scientifico rispetto a quello proposto da Maria Montessori.

A partire dalla necessità di creare strategie per il miglioramento delle infrastrutture scolastiche, ormai obsolete, sia in termini di adeguamento ai criteri di efficienza energetica e sicurezza, sia di accompagnamento verso nuovi modelli educativi innovativi sollecitati dalla diffusione di nuovi strumenti tecnologici, negli ultimi anni si è rinnovato l'interesse verso il rapporto tra architettura e pedagogia (Fianchini, 2017; Weyland, 2019; Weyland & Attia, 2015). Tali tendenze esprimono da un lato una visione che unisce la micro scala del dettaglio dell'arredo e il design degli spazi interni con la scala più vasta che relaziona la scuola con i suoi spazi aperti e il contesto cittadino in cui si colloca; dall'altro un

orientamento al miglioramento della qualità dello spazio e del benessere da parte di chi lo abita, senza dimenticare l'importanza della dimensione del movimento e del gioco, che una corretta organizzazione degli spazi può stimolare (Weyland, 2019). Questi recenti orientamenti seguono di fatto gli indirizzi per la progettazione architettonica dell'edilizia scolastica forniti a livello ministeriale²⁰ che mettono al centro i criteri di sostenibilità, flessibilità e adattabilità degli spazi alle diverse esigenze didattiche e organizzative per una scuola in continua evoluzione, ma non solo. Nei recenti orientamenti si esplicita infatti anche la tendenza a considerare l'edificio scolastico un luogo aperto ad accogliere ulteriori funzioni pubbliche. Una visione che proietta la scuola a trasformarsi in un *centro civico*: una nuova centralità urbana per la comunità, creando un ponte con il territorio in sinergia con i suoi attori sociali (Consalez, 2018).

Un ulteriore tassello è rappresentato dalla crescente importanza che viene data agli spazi esterni della scuola in riferimento al tema dell'*outdoor education* e ai temi della sostenibilità. Gli spazi dei giardini scolastici possono infatti diventare *oasi di biodiversità* all'interno di un integrato progetto educativo, come in alcune esperienze milanesi sviluppate nelle scuole primarie e secondarie di primo grado (Casagrandi & Pileri, 2020), ma anche *hub di rigenerazione socio-ecologica*, come in alcune esperienze sperimentate negli spazi aperti delle scuole secondarie di secondo grado di Napoli (Palestino et al., 2020).

Se allarghiamo ora lo sguardo dai singoli manufatti architettonici delle istituzioni scolastiche con i loro spazi aperti di pertinenza possiamo osservare l'interfaccia dell'istituzione con la città; tale punto di vista introduce e mette in evidenza il rapporto tra *scuola e design urbano*. La zona di transizione tra scuola e città è uno spazio dalla forte carica simbolica, che coinvolge questioni estetiche e di comfort, ma anche funzionali, legate all'accessibilità e alla mobilità; è inoltre uno spazio che prioritariamente può essere trasformato in ambiente di apprendimento (§ 2.2). Gli spazi di contatto tra la scuola e il resto della città sono stati oggetto negli ultimi anni di molteplici riflessioni e sperimentazioni che hanno originato nuovi termini per identificarli, quali: *sagrato scolastico* che indica come tale luogo sia quasi da considerare "sacro", in quanto parte ed estensione dell'istituzione scuola dall'alto valore simbolico e affettivo (Casagrandi & Pileri, 2020); *piazza scolastica* che sottolinea la centralità e il valore come spazio pubblico dell'area prospiciente all'ingresso scolastico (Pileri et al., 2022); *strada scolastica* quando lo spazio limitrofo alle scuole è parte dell'assetto stradale e viene pedonalizzato, reso sicuro per garantire una migliore accessibilità agli spazi scolastici (Belingardi, 2022; Cannella, 2023).

Se dilatiamo ulteriormente la visione alla scala dei quartieri e della città, ci accorgiamo di come le scuole rappresentino un patrimonio materiale diffuso, parte degli spazi del welfare

²⁰ Decreto Ministeriale dell'11 aprile 2013 "Adozione delle linee guida contenenti indirizzi progettuali di riferimento per la costruzione di nuove scuole, anche in linea con l'innovazione introdotta nell'organizzazione della didattica con la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione".

materiale: una prospettiva che si connette alle questioni più vicine alla pianificazione e all'urbanistica.

Il rapporto tra scuole e quartieri/città è stato fin dall'inizio dell'urbanistica moderna una questione piuttosto rilevante, seppure non «molto frequentata», se non in alcune fasi (Rotondo & Savoldi, 2021, p. 175). Tra i primi urbanisti che hanno attribuito alle istituzioni scolastiche un ruolo rilevante in relazione alla città e ai quartieri vi sono Clarence Perry e Lewis Mumford.

Negli Stati Uniti, Clarence Perry nel 1929²¹, formulando l'idea di quartiere come *unità di vicinato*, quale soluzione per lo sviluppo della città moderna ai fini di mantenere una buona qualità nella vita urbana e di intrecciare relazioni sociali di prossimità e rapporti comunitari²², individua nella scuola l'unità di misura con cui ricercarne le dimensioni più appropriate in termini di densità abitativa e di dimensione spaziale. Il numero di abitanti che egli ritiene più adeguato per uno sviluppo equilibrato dell'unità di vicinato è calcolato proporzionalmente a partire dal numero di alunni per una scuola pubblica, secondo i parametri dell'epoca; mentre l'espansione massima del quartiere la considera lo spazio entro la distanza massima percorribile a piedi da un alunno per raggiungerla. Perry considera la scuola l'elemento fondante dell'unità di vicinato: è un'infrastruttura fondamentale assieme ai parchi, ai negozi di vicinato e alle abitazioni. La scuola, posizionata al centro dei quartieri, è per Perry anche il centro civico: istituzione di riferimento dove aggregare anche altre funzioni di servizio comunitario e in cui sviluppare attività di formazione per adulti ed eventi culturali. Una prospettiva che sembra anticipare di fatto alcuni recenti orientamenti dell'edilizia scolastica italiana (Consalez, 2018).

Allo stesso modo Lewis Mumford nel 1938 sottolinea l'importanza di una distribuzione equilibrata e interconnessa sul territorio dei plessi scolastici, con sistemi di mobilità efficienti e a portata di bambini; mette in evidenza la necessità di trovare una dimensione umana per migliorare l'educazione e la pianificazione urbana.

«Mentre la scuola è diventata un'istituzione universale, e il simbolo principale del processo educativo, gli strumenti dell'educazione moderna procedono ininterrottamente di pari passo con la vita stessa: nessun edificio isolato può ospitarli pienamente; ed il concetto di rendere l'educazione «economica», «comprensiva», creando edifici che accolgono da 1500 a 3000 allievi, e di ampliare poi la scala del nucleo di quartiere in modo che esso fornisca a questi edifici un numero sufficiente di allievi, deve essere abbandonato quale tipica perversione megalopolitana» (Mumford, 1938, ed. it. p. 470)

Per Perry e Mumford vi è una stretta relazione tra il dimensionamento e la distribuzione delle istituzioni scolastiche nei quartieri, e lo sviluppo della città.

²¹ Articolo pubblicato in "The Regional Plan of New York and its Environs" nel 1929, ripubblicato parzialmente e commentato nel volume *The City Reader* (LeGates & Stout, 2016, pp. 563–576).

²² Una visione che aspira a mantenere una scala umana per lo sviluppo urbano e che rileva questioni che avranno un profondo impatto sulla pianificazione urbana del Ventesimo secolo e che sono di notevole importanza anche oggi (Gehl, 2013).

In Italia queste considerazioni vengono riprese nel dopoguerra nella progettazione dei primi quartieri d'abitazione moderni, in cui le scuole assumono un ruolo centrale, e trovano ulteriore interesse e influenzano l'istituzione degli standard urbanistici, che regolerà una parte rilevante dello sviluppo edilizio del territorio italiano e di cui le scuole rappresentano una parte significativa (Rotondo & Savoldi, 2021).

La scuola come *infrastruttura* legata al soddisfacimento di bisogni educativi, come parte del *welfare materiale* (Pasqui, 2017, p. 17), è quindi legata strettamente alla questione degli *standard* in relazione alla pianificazione della città e ad una sua rigenerazione (Renzoni & Savoldi, 2019). Diverse sono le ricerche che in ambito italiano hanno recentemente analizzato la scuola a partire proprio dai luoghi istituzionali di cui è composta, analizzando le sue connessioni con altri spazi del *welfare*, guardandola come parte degli standard urbanistici, ma anche come patrimonio immobiliare e spazio da progettare in sinergia con i processi educativi (Fondazione Agnelli, 2020). Il quadro conoscitivo complessivo, frammentato ed eterogeneo, si sta arricchendo con dati e ricognizioni a grana sempre più fine che hanno avuto «una accelerazione diffusa» durante il periodo dell'emergenza Covid (Rotondo & Savoldi, 2021).

In Italia, le infrastrutture scolastiche si sono stratificate nel tempo con diverse specificità, modellate dalle principali tendenze architettoniche di ogni epoca e dal flusso delle normative settoriali che ne hanno stabilito i dimensionamenti, influenzate dalle distinte visioni pedagogiche e pratiche didattiche, come illustrano alcune ricerche nel contesto milanese (Renzoni & Savoldi, 2020). Un patrimonio diversificato che è il frutto delle politiche educative, ma che è anche strettamente legato alla pianificazione del territorio. Una componente importante di tale patrimonio è infatti parte del complesso capitale fondamentale frutto degli standard urbanistici «che innerva in modo capillare, anche se non omogeneo, l'armatura urbana, sia nel caso di grandi città sia nel caso di piccoli centri» (Renzoni & Savoldi, 2019, p. 162). Le due autrici rilevano come per molto tempo in Italia, da un lato la disciplina urbanistica e la pianificazione del territorio abbiano considerato la scuola un problema tecnico da risolvere attraverso il raggiungimento di standard e dall'altro come la loro progettazione sia stata implementata in risposta ai bisogni di spazi e servizi scolastici, guardando alla forma dell'edificio, spesso senza approfondire le sue interrelazioni con gli approcci pedagogici e senza pensare alla «dimensione multiscalare e urbana, così come alla dimensione organizzativa e gestionale, fornendo un limitato terreno di dialogo e sperimentazione entro gli strumenti di governo del territorio» (Renzoni & Savoldi, 2020, p. 57). La loro ricerca che interroga gli spazi scolastici «in relazione a una riflessione sulla città, consente di intravedere le potenzialità di una strategia di rigenerazione urbana reticolare e policentrica» (*Ibidem*).

Anche Tosi e Munarin indicano le scuole come parte degli spazi del *welfare*, e mettono in rilievo come la mancata relazione con gli altri spazi pubblici, e la loro organizzazione introversa, ne riduca spesso le potenzialità aggregative, rendendo più difficili le pratiche quotidiane; indicano la necessità di «mettere in relazione tra loro e con la città questi spazi,

farli dialogare, [...] per non delegare solo alla scuola o a qualche altro luogo “specializzato” il difficile compito di costruire cittadinanza» (2011, p. 17). Gli autori invitano a «lavorare progettualmente su quegli “spazi del pubblico” che consentono/aiutano (senza obbligarlo o causarlo ovviamente) lo sviluppo di pratiche di socialità» (Ivi, p. 32) e fanno ricorso alla metafora degli *eccipienti*, perché gli spazi del *welfare* sono luoghi che “legano”, che “tengono insieme” le cose, rendendone di fatto possibile non solo l’uso, ma la loro stessa esistenza, all’interno «di uno spazio urbano che diventa, implicitamente, “educativo” dei diritti e dei doveri di convivenza e di cittadinanza» (Ivi, p.10).

Il variegato insieme di manufatti architettonici diffuso sui territori dell’intera penisola risulta un complesso disomogeneo che causa molte criticità, ma che offre anche molteplici opportunità per la possibile implementazione di politiche del territorio integrate e di nuova generazione (Pasqui, 2017, pp. 17–18; Renzoni & Savoldi, 2019b). Alcune recenti ricerche e sperimentazioni mettono in luce, ad esempio come gli spazi aperti scolastici, oltre ad essere valorizzati per le loro potenzialità educative strettamente connesse alle funzioni scolastiche, se osservati da una prospettiva alla scala urbana e ripensati in chiave ecologica possono diventare motori di rigenerazione ambientale delle città (Palestino et al., 2020). Ad esempio, nelle esperienze di Parigi e Barcellona promosse da due iniziative urbane innovative²³ diventano *rifugi climatici* per i quartieri, spazi pubblici aperti, luoghi di rigenerazione e adattamento agli impatti dei cambiamenti climatici nella città in cui sperimentare *nature based solutions* attraverso lo sviluppo di processi partecipativi e di coprogettazione con le comunità scolastiche, intrecciando obiettivi educativi e di sensibilizzazione della cittadinanza sulle questioni ambientali (Baró et al., 2022).

La dimensione relazionale: scuola come comunità

Nelle pagine precedenti più volte è stato citato il termine *comunità* spesso con sfumature e accezioni molto diverse tra loro.

Il termine *comunità* si lega a differenti ambiti disciplinari, quali la sociologia e l’antropologia, ma anche alle scienze politiche ed economiche, e a diverse formulazioni teoriche che si sono evolute nel tempo in relazione ai cambiamenti sociali. Il suo uso evoca spesso problemi, limiti e ambiguità, perché sembra essere un concetto ingombrante (Bagnasco, 1999). Senza entrare qui nel dettaglio di tutte le implicazioni del concetto di comunità, e di tutte le sue connotazioni, ci limiteremo a citare alcuni contributi che permettono di chiarire la relazione tra scuola e comunità: scuola intesa come embrione di vita comunitaria, in relazione con il contesto locale, ma anche come comunità educante e comunità di pratiche.

²³ Si tratta rispettivamente dei progetti *Blue, Green & Grey_Adapting Schools to Climate Change* e *OASIS - Openness, Adaptation, Sensitisation, Innovation and Social Ties* sostenuti dall’Unione Europea con l’iniziativa Urban Innovative Actions ideata per identificare e testare soluzioni per promuovere lo sviluppo urbano sostenibile.

Tra le diverse interpretazioni del concetto di comunità, Bagnasco (*Ibidem*) individua nel contributo del tedesco Ferdinand Tönnies l'origine dell'uso più comune del termine: piccole unità sociali ad alta coesione in cui le relazioni coinvolgono gli individui in modo intimo, amicale, senza vincoli contrattuali. La comunità descritta da Tönnies è fatta di relazioni "calde" e armoniose, ma è anche strettamente legata al luogo, allo spazio fisico. Tale ultima connotazione suggerisce un collegamento con l'origine del concetto di *comunità locale*, che trova il suo sviluppo negli studi di comunità e nell'approccio ecologico, nato a partire dalla scuola di Chicago. La comunità così intesa viene associata al quartiere, al vicinato, alle dinamiche di prossimità che si innescano nell'ambiente come risultato di un adattamento di un collettivo di individui che lo abitano.

Nel tempo, i diversi cambiamenti sociali introdotti con il progresso delle tecnologie hanno portato ad una società sempre più connessa e globale, sollecitando tale campo di studi a confrontarsi con la possibilità/opportunità di utilizzare il concetto di comunità in maniera estesa, concentrandosi sul valore simbolico di appartenenza alla comunità, analizzando relazioni sociali formali e informali svincolate dalla prossimità fisica o geografica e introducendo il concetto di *comunità virtuali* (Rheingold, 1993).

Anche in seguito all'introduzione di questa interpretazione estesa, il concetto di comunità intesa come luogo sicuro, fatto di relazioni "calde" che evocano l'accoglienza, il mutualismo, la solidarietà, la collaborazione, non è però stato mai del tutto abbandonato. Il sociologo Bauman (2001) indica che in corrispondenza dell'affermazione della società post-moderna e dell'aumento della precarietà di quella che definisce 'società liquida', si è riaperto l'interesse per tale concezione originaria. In contrapposizione all'insicurezza globale e alle logiche competitive del mercato globale, egli descrive una rinnovata *voglia di comunità*, che per non cadere in forme identitarie e chiuse, si può sviluppare in luoghi aperti, accogliendo la pluralità della società contemporanea.

Un'interpretazione che ribalta i diversi significati di comunità finora espressi è quella proposta dal filosofo Roberto Esposito (1998) che riprende la complessità semantica dell'origine latina del termine *communitas*: «'Comune' [...] è ciò che non è *proprio*; che comincia dove il *proprio* finisce» (*ivi*, ed. 2006, p. X). Secondo Esposito la comunità non è una proprietà dei soggetti che accomuna e che si aggiunge alla loro natura, ma al contrario è qualcosa che priva, un dono che lega gli individui agli altri in un rapporto di gratitudine privo della proprietà: *communitas* deriva infatti anche da *cum* e *munus* -dono-.

Quanto appena richiamato fornisce alcuni orientamenti per comprendere le diverse accezioni con cui il termine comunità viene spesso associato alla scuola: scuola come ambiente sicuro e accogliente, ricco di relazioni "calde", ma anche scuola come parte della comunità locale; una comunità aperta, multiculturale, mobile, plurale, in cui stare assieme, anche virtualmente, con la possibilità di interagire con modalità che non richiedono l'ambiente fisico.

Contemporaneo a Tönnies, anche se proveniente dal contesto americano, John Dewey è tra i primi a considerare la *scuola come una comunità*, ma anche *in relazione con la*

comunità -locale- e questa sua duplice visione sembra aprire la strada a due successivi concetti utili da richiamare: *comunità di pratica* e *comunità educante*.

Come visto in precedenza, Dewey riconosce nell'istituzione scolastica il compito educativo che nelle società tradizionali era affidato alla comunità, dove i saperi venivano trasmessi tra i membri da una generazione alla seguente (Dewey, 1899); questo passaggio che corrisponde alla transizione alla società moderna e industriale richiede alla scuola di non limitarsi ad impartire lezioni, ma di integrare l'azione educativa con esperienze di vita da maturare all'interno di una comunità ai fini di preparare e aiutare l'inserimento sociale dei più giovani. Le scuole sono intese come:

«centri di vita comunitaria in embrione, impegnati in tipi di occupazione che riflettono la vita della società più vasta, e permeati fino alle radici dallo spirito dell'arte, della storia e della scienza» (Dewey, 1899, ed. it. p. 30).

Dewey propone un nuovo approccio pedagogico basato sulle esperienze, per far progredire in senso democratico la società (Dewey, 1916). Egli sembra consapevole delle problematiche che la modernità sta sollevando, e auspica che le istituzioni scolastiche diventino ambienti in cui poter sviluppare attitudini di tipo cooperativo piuttosto che competitivo, tramite esperienze concrete di lavoro attivo.

«La scuola stessa deve essere una vita di comunità in tutto quello che implica questo concetto. Le percezioni e gli interessi sociali possono essere sviluppati solo in un ambiente realmente sociale, dove vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune. [...] la comprensione del significato dei simboli linguistici [...] implica un contesto di lavoro e di gioco in associazione con altri. [...] Al posto di una scuola separata dalla vita, concepita come luogo dove si imparano lezioni, abbiamo un gruppo sociale in miniatura nel quale studio e sviluppo fanno parte di un'esperienza attuale condivisa. I campi di gioco, le officine, le aule, i laboratori, non solo dirigono le innate tendenze attive dei giovani, ma implicano relazioni, comunicazioni e cooperazione, le quali tutte estendono la percezione delle connessioni.» (Dewey, 1916, Ed. it. p. 394).

Dewey sembra quindi riconoscere che la comunità scolastica, è una comunità di individui che collaborando apprende nell'esperienza, un concetto che si avvicina a quello di *comunità di pratica* successivamente sviluppato da Étienne Wenger (1998).

Tale definizione, inizialmente elaborata per analizzare in modo sistematico i processi di apprendimento nei contesti organizzativi assieme a Jean Lave, viene ulteriormente approfondita da Wegner accostandola alla teoria che definisce l'apprendimento come un fenomeno profondamente legato alla natura sociale degli esseri umani:

«questo apprendimento collettivo si traduce in pratiche che riflettono sia l'esercizio delle nostre attività, sia le relazioni sociali che vi si accompagnano. Tali pratiche sono dunque patrimonio esclusivo di una sorta di comunità, creata nel tempo dallo svolgimento

continuativo di un'attività comune. È corretto, pertanto, definire tali aggregati come *comunità di pratica*» (Ivi, trad. it.: p. 57)

L'apprendimento secondo Wenger pervade quindi qualsiasi forma di relazione sociale, si incardina nell'esperienza concreta e si esprime con forme di partecipazione alla vita reale.

«La mia teoria si concentra prevalentemente sull'apprendimento come partecipazione sociale. Qui il termine "partecipazione" si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi delle *pratiche* di comunità sociali e nella costruzione di *identità* in relazione a queste comunità. [...] Questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche ci siamo e come interpretiamo ciò che facciamo» (Ivi, trad. it.: p. 11).

Quando Wenger collega l'apprendimento all'esperienza e alla partecipazione attiva sembra riprendere il credo pedagogico deweyano (Dewey, 1897), ma con la differenza che egli pone un'enfasi maggiore sulla vita quotidiana che crea *comunità di pratica*, le quali:

«sono dappertutto [...]. Tutti noi apparteniamo a delle comunità di pratica. A casa, sul lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate comunità di pratica. E quelle a cui apparteniamo cambiano nell'arco della nostra vita. [...] Le comunità di pratica fanno parte integrante della nostra vita quotidiana [...] Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari» (Ivi, trad. it.: pp. 13-14).

Se la scuola di per sé rappresenta un'istituzione con funzione educative dove l'apprendimento è visto come l'obiettivo primario, per Wenger la scuola è anche un ambiente di compresenza di più comunità di pratica.

«Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione opprimente e i misteri inquietanti della giovinezza, le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste comunità di pratica» (Ivi, trad. it.: p.13).

Allo stesso modo, seguendo la teoria di Wenger, nella scuola si possono riconoscere anche altre diverse aggregazioni di attori che in modo più o meno organizzato si sviluppano come comunità di pratica, producendo continui apprendimenti; non solo quindi tra gli allievi, ma anche tra insegnanti, personale amministrativo, genitori, enti del terzo settore e altro ancora. Tutti gruppi che tendono a formare molteplici comunità di pratica in grado di far fiorire forme di apprendimento attivo, costruendo un sapere condiviso in modo spesso informale.

Tornando alla visione di Dewey sulla scuola, quello che ritiene importante non è tanto il sistema scolastico in sé, quanto piuttosto che la scuola come comunità sia in rapporto con le

altre forme di vita sociale, in *relazione con la comunità -locale-*. Dewey ritiene fondamentale non solo ricercare un rapporto sinergico tra i diversi cicli di istruzione e l'università, ma anche con la vita reale fuori dalle mura scolastiche e il quotidiano; ritiene «*sperpero*» tutto ciò che comporta l'isolamento della scuola e il mancato coordinamento dell'organizzazione del sistema scolastico (Dewey, 1899, Ed. it. p. 71).

Dewey immagina una scuola nuova, con un alto potere trasformativo per la società, per farla progredire, e nella sua visione può riuscirci solo se riesce a ricreare quelle condizioni di mutualismo e solidarietà che si esprimono nelle comunità, dove le relazioni sono “calde”, ma anche nel momento in cui la scuola non diventa un ambiente chiuso, autoreferenziale, avulso dal contesto, ma un luogo aperto e in continuo scambio con l'esterno, con la comunità locale, con le altre istituzioni scolastiche: un'immagine che si avvicina al concetto di *comunità educante*.

La scuola e le sue relazioni con la comunità locale espressa dal contesto di prossimità in cui essa si colloca vengono spesso definite con il concetto di *comunità educante*, in cui la funzione educativa è assolta non solo dall'istituzione scolastica, da chi insegna per professione, e all'interno del luogo simbolico che la ospita, ma anche all'esterno, dai genitori, dal sistema economico-produttivo, dalle parti sociali, dalle altre istituzioni, dalla politica, dai mezzi di comunicazione, da internet.

Tale concetto si è consolidato e ha iniziato ad affacciarsi all'interno delle politiche internazionali e nazionali a partire dal Rapporto Unesco del 1972 sulle strategie dell'educazione (Faure, 1975). Il rapporto coglie alcune delle istanze emerse nel periodo di forte contestazione dell'istituzione scolastica, confermando però il ruolo centrale della scuola in contrapposizione alle critiche più radicali che ne proponevano una dissoluzione e una radicale trasformazione (Goodman, 1964; Illich, 1971). La Commissione internazionale presieduta da Edgar Faure suggerisce infatti una serie di riforme e di leve per migliorare l'intero sistema scolastico, e non abolirlo. Tra le proposte della Commissione, oltre alla promozione dell'educazione permanente come processo di continuo sviluppo umano, vi è chiara l'affermazione dell'importanza della costruzione di una *comunità educante* corresponsabile della funzione educativa.

A distanza di anni, il riconoscimento del ruolo e della funzione di tale comunità formata da una pluralità di soggetti è quella che alcuni autori chiamano la sfida educativa del XXI secolo: una necessità per far uscire dall'autoreferenzialità la scuola e valorizzare le potenzialità presenti nello spazio di riferimento, nell'ottica di una responsabilità collettiva, perché l'educazione è essenziale al funzionamento dei complessi sistemi sociali, attraverso la crescita e l'autonomia degli individui.

«Una comunità educante è possibile solo se fondata sul riconoscimento e la valorizzazione di rapporti autentici dove prevalga l'effettivo reciproco ascolto, il rispetto, la responsabilità personale e la solidarietà. La comunità educante richiama, accanto alla mission istituzionale di promuovere l'apprendimento, quello ben più importante di “insegnare ad essere” e di perseguire la giustizia sociale [...]. Andare verso una comunità educante, quindi, non significa

solo andare verso un modello educativo aperto al territorio e alla pletera di soggetti istituzionali e non che pullulano lo spazio interorganizzativo con cui si confronta, bensì si riferisce all'urgenza di richiamare l'intera comunità, nella varietà di espressioni che oggi la caratterizza, a riconoscere ed assumere il ruolo e la responsabilità educativa di cui è portatrice» (Capogna, 2014, p. 9).

2.1.3. Scuola e paesaggi educativi

Nel percorso intrapreso finora, la scuola è stata osservata come istituzione, con le sue regole e le sue strutture. Sono state poi scandagliate le dimensioni spaziali e relazionali della scuola intesa come spazio pubblico: i suoi spazi sono stati interpretati attraverso diverse prospettive che hanno illustrato alcuni nessi tra architettura, pianificazione e approcci pedagogici; i suoi attori e le relazioni sociali sono stati esaminati attraverso le diverse interpretazioni del concetto comunità. L'insieme di tutti questi elementi viene spesso identificato come *paesaggio educativo*, all'intreccio tra l'ambito della pianificazione e delle politiche educative.

I paesaggi educativi descrivono infatti quegli insiemi di relazioni che intercorrono tra i contesti istituzionali scolastici e i contesti spaziali con i molteplici elementi che li influenzano e che possono produrre fenomeni di povertà educativa (Giancola & Salmieri, 2023) e segregazione scolastica (Boterman et al., 2019; Pacchi & Ranci, 2017). La dimensione istituzionale del sistema educativo è condizionata dai finanziamenti pubblici, dai processi di selezione scolastica legati al grado di possibilità di scelta dei genitori e alla prossimità con le scuole, dalla reputazione dei diversi plessi scolastici, dal ruolo e dalle condizioni delle scuole private, dalla presenza o meno di pluralismo delle diverse strutture educative che possono riflettere approcci pedagogici, religiosi e qualitativi differenziati; mentre la dimensione spaziale è legata alle *geografie dell'educazione* (Butler & Hamnett, 2007), che descrivono come si compone la popolazione scolastica, i gradi e le tendenze alla segregazione scolastica dei diversi istituti, anche in relazione alla segregazione residenziale presente nel territorio di riferimento, e la distribuzione delle scuole sul territorio. Lo studio dei paesaggi educativi così intesi è di recente istituzione, ed è emerso in parallelo alle analisi legate all'aumento delle disuguaglianze sociali nelle città del Nord del mondo avvenuto negli ultimi venti anni. Alle disuguaglianze sociali, infatti, sono spesso associati fenomeni di segregazione nell'ambito residenziale, ma anche in quello educativo, e l'analisi dei paesaggi educativi è utilizzata per far emergere le modalità di riproduzione di tali disuguaglianze e per identificare le opportunità di miglioramento sociale tra generazioni. Alcuni studi sembrano infatti confermare che la segregazione educativa non solo riflette le ineguaglianze sociali e spaziali, ma gioca un ruolo cruciale nell'inasprirle; e il sistema educativo, a seconda della configurazione delle diverse componenti dei paesaggi educativi, può perpetuarle e ampliarle, come dimostrato a livello internazionale, pur nelle differenti specificità locali (Boterman et al., 2019).

Un'interpretazione ulteriore del paesaggio educativo proviene dal campo delle politiche educative e urbane tedesche. In Germania nell'ultima decade l'intera impostazione del sistema scolastico è stata investita da un forte dibattito, e lo spazio, inteso come *educational setting*, ha iniziato ad essere considerato una categoria centrale per i processi educativi formali e informali. L'attenzione si è quindi concentrata non solo sugli ambienti formalmente deputati all'educazione, come gli edifici scolastici, ma anche su quei luoghi di apprendimento informale della vita quotidiana non geograficamente delimitati e definiti (Million et al, 2015). In questa concezione l'educazione non si limita alla scuola, ma la città, i quartieri, gli spazi pubblici, le strade e gli spazi commerciali possono essere parte di un *educational setting* informale dal vasto potenziale educativo. In tale contesto è stato concepito il concetto di *bildungslandschaft* (trad. it.: "paesaggio educativo locale") in cui i quartieri -con i loro molteplici ambienti di apprendimento- costituiscono la struttura di base per i processi educativi, e l'educazione e la pianificazione urbana si possono incontrare e relazionare (*Ibidem*).

In Italia lo studio approfondito dei paesaggi educativi è ancora poco sviluppato, ma quello che emerge da alcuni rapporti (Save the Children, 2019) sono vere e proprie *periferie educative* in cui l'aumento delle diseguglianze con la mancanza di pari opportunità formative rende evidente la crisi strutturale del sistema educativo e il bisogno di attuare nuove politiche di contrasto alla povertà educativa (Giancola & Salmieri, 2023) e di *empowerment*. Vi è la necessità di potenziare i contesti più problematici mettendo al centro la scuola, intesa come soggetto capacitante (Rossi-Doria, 2020), sia nelle aree interne dove vi sono problemi di spopolamento, con la tendenza all'accorpamento di plessi e la conseguente difficoltà di accessibilità da parte della popolazione, promuovendo progetti di innovazione (Luisi, 2019); sia nelle città dove più si addensano forti fenomeni di segregazione e occorrono azioni di giustizia sociale e spaziale (Cognetti, 2012).

2.2. La città come ambiente di apprendimento

Il concetto di paesaggio educativo - precedentemente introdotto nelle sue sfumature - mette in evidenza l'importanza del ruolo del contesto per i processi di apprendimento.

Questa attenzione richiama fortemente il movimento delle "città educative" che si è affermato agli inizi degli anni '90 con il 1° Congresso Internazionale delle Città Educative tenutosi a Barcellona. Tale movimento riunisce amministrazioni locali impegnate a promuovere e rispettare la Carta delle Città Educative, che esplicita una serie di principi per rendere prioritario l'accrescimento culturale e la formazione permanente dei propri abitanti e che proprio nella sua introduzione recita:

«Oggi più che mai la città, per piccola o grande che sia, dispone di innumerevoli possibilità educative. Essa racchiude in se stessa, in un modo o nell'altro, gli elementi importanti per una formazione integrale» (International Association Of Educating Cities, 2004).

Il movimento delle città educative afferma la potenzialità della città come ambiente di apprendimento e la responsabilità di molteplici attori per la formazione, la promozione e lo sviluppo di tutti i suoi abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani.

In questa seconda sezione si presentano quindi diversi spunti di riflessione sulle possibili forme di apprendimento per le fasce più giovani della popolazione all'interno della complessità della città, costituita da spazi, infrastrutture e attrezzature, pluralità di attori, relazioni e sistemi di *governance*. Gli spazi della città, infatti, possono essere un "terzo educatore" (Malaguzzi), in cui sperimentare i quattro pilastri dell'apprendimento (Delors, 1997): imparare ad essere, imparare a conoscere, imparare a vivere insieme e imparare a fare.

In una prima parte si presenta come la città sia un territorio da esplorare, da imparare a vivere attraversandolo con il corpo, abbandonandosi alla scoperta (Carr & Lynch, 1968; Rodwin & Southworth, 1981; Ward, 1978) dove le attrezzature urbane di vicinato sono organi ausiliari della scuola e dell'educazione (Mumford, 1938). La città possiede di per sé il potenziale per la creazione di percorsi educativi attraverso la sua esplorazione in un processo di continua scoperta, e come tali visioni abbiano contribuito a costruire consapevolezza nella progettazione dei diversi elementi di cui essa è composta: dalle infrastrutture della mobilità, ai parchi; dalle fabbriche, alle attività commerciali.

In seguito si presenta come la città sia anche al contempo un libro da decifrare, con le sue strutture, le sue popolazioni, i suoi problemi, le sue narrazioni, le sue geografie: la *survey* innova l'educazione formale della scuola (Ferraro, 1998; Geddes, 1915), le inchieste e l'educazione comunitaria ne alimentano la consapevolezza civica (Mumford, 1938), la ricerca della risoluzione dei suoi problemi diventano momenti di emancipazione (Dolci, 1957; Ward & Fyson, 1973), alimentando la capacità di aspirare (Appadurai, 2004).

In una terza parte si descrive come la città, in quanto arena dell'interazione dialogica, possa offrire spazi per apprendere a convivere nelle differenze, cercando nuovi stimoli nel confronto attraverso pratiche partecipative e di ascolto attivo o di reimmaginazione degli spazi (Freire, 1970; Paba & Pecoriello, 2006; Tonucci, 2015), dove esercitare il diritto a partecipare e decidere (Hart, 1992).

Nell'ultima parte l'attenzione è rivolta invece agli apprendimenti che avvengono nella pratica trasformativa e alla cura della città e dei suoi beni comuni da parte dei più giovani. La città è un luogo da curare, dove la dimensione del fare e dell'esperienza pratica (Dewey, 1897) e le pratiche di trasformazione anche con piccoli cantieri sociali di autocostruzione (Paba & Pecoriello, 2006) o di cura della/nella natura diventano una componente essenziale (Ferraro, 2016; Ferraro, 1998) per la costruzione di senso nella riappropriazione di beni comuni da parte dei suoi abitanti, ma anche per creare nuovi modi di con-vivenza nell'interculturalità (Cognetti, 2012; Laino, 2010).

La struttura di questa disamina non è da intendersi come una griglia rigida che restituisce modalità univoche di apprendimento nella città nelle singole dimensioni; questa scansione è un costrutto: una bussola per orientarsi nell'ampia letteratura. Nella realtà i diversi

apprendimenti che la città offre risultano sempre intrecciati e compresenti, e proprio tale dimensione sistemica e olistica risulta di notevole interesse per la contemporaneità.

Inoltre, tale classificazione non ha la pretesa di essere esaustiva, molti altri temi potrebbero essere citati e/o approfonditi, come ad esempio *la città come spazio in cui giocare*. Pur nella consapevolezza che il gioco è un elemento centrale nell'apprendimento e nella crescita personale dell'individuo, e che la città possa offrire molto anche in tal senso (Moore, 2017; Ward, 1978), si è deciso di focalizzare l'attenzione su filoni di letteratura più utili ai fini delle attività di ricerca sul campo.

2.2.1. Città come risorsa da scoprire

Diversi sono gli autori che a partire da posizioni radicali, libertarie ed ecologiste, all'interno di una più ampia critica al sistema istituzionale scolastico (già in parte analizzata nel par. 1.1), evidenziano come l'ambiente urbano possa rappresentare di per sé occasione per un'educazione "incidentale" e informale: un ambiente da scoprire, che sorprende e che favorisce l'apprendimento; un ambiente composto da attrezzature che possono essere stimolo per i processi educativi.

Se già ad inizio Novecento John Dewey e Maria Montessori riconoscono nell'ambiente, inteso come ambito in cui il bambino agisce e con cui si relaziona, uno dei fattori fondamentali di influenza dei processi educativi e suggeriscono di guardarlo con attenzione proprio per adattarlo allo scopo educativo; è solamente in seguito che il contesto urbano con tutte le sue complessità emerge con forza nelle sue potenzialità educative.

Uno dei primi contributi che prefigurano l'idea di una "città educante" è sicuramente il testo di Lewis Mumford *The culture of the cities* (1938). All'interno di ampie riflessioni sul ruolo della cultura nella città e sui problemi emergenti dell'industrializzazione legati allo sviluppo moderno, Mumford critica il sistema educativo di massa e propone un suo rinnovamento creando sinergie con la città. Secondo Mumford la funzione educativa non si può concentrare nei soli plessi scolastici, sempre più grandi e alienanti, ma può espandersi sul territorio all'interno delle attrezzature urbane di vicinato: negli spazi pubblici, nei laboratori artigianali, nelle fabbriche, nei musei, nelle sale civiche. Elementi che possono diventare «gli organi ausiliari della scuola» (*Ivi*, trad. it. p. 471). Mumford prefigura una città nuova che diventa «il principale strumento educativo» (*Ibidem*); una città con un sistema educativo diverso, in cui «gli elementi che tendono a rendere umana e razionale la condotta dell'uomo devono venir incorporati con maggior omogeneità nell'organizzazione tanto della scuola che della città» (*ivi*, trad. it. p. 472) ai fini di realizzare attraverso l'educazione pubblica una società migliore.

Tra gli Sessanta e Settanta, quando si fanno più accese le critiche nei confronti delle trasformazioni della città sviluppate con il modernismo (Jacobs, 1961) e contemporaneamente alcuni autori prospettano una società descolarizzata in cui l'educazione si diffonde sul territorio (Goodman, 1964; Illich, 1971), l'attenzione si sposta sugli effetti educativi dello spazio urbano. Proprio quando la scuola sembra essere sempre

più chiusa in se stessa e incapace di assolvere a pieno la propria funzione, e in parallelo la città sembra perdere la scala umana diventando sempre più ostile, insicura, monotona, si iniziano a riconoscere gli apprendimenti spontanei che i bambini hanno nella città, e a partire da questi si tenta di prefigurarne una forma migliore, modellata proprio per favorire “una città educativa”.

Kevin Lynch partendo dall'analisi dei ricordi degli adulti sugli ambienti vissuti nella giovinezza inizia ad indagare l'influenza dell'ambiente sulle emozioni e sul vissuto dei bambini (Lukashok & Lynch, 1956) e assieme a Stephen Carr è tra i primi autori ad esaltare gli apprendimenti dei bambini nella città, evidenziando le inaspettate opportunità che questa offre (1968).

«THE BEST learning happens by surprise; it is very different from the normal process of deliberate education. By watching young children happening to learn, it is still possible to sense what learning might be. Surprising things happen in cities, although frequently their people, places, and events are predictable. [...] when we have "nothing better to do," when we are waiting, in transit, on vacation, just hanging around-or even occasionally when we are busy with our tasks-cities surprise us. A particular scene-a place, the people in it, what they are up to-suddenly comes into focus. We see it as if for the first time. When a "new" scene is related to our interests, we may learn something» (Ivi, p. 1277).

I due autori delineano gli elementi fisici e comunicativi che possono essere progettati e pianificati a livello urbano per fornire occasioni di apprendimento; si concentrano sui processi non strutturati e informali che incidono sullo sviluppo e la crescita intesi in senso ampio, abbracciando componenti fisiche, emotive, intellettuali e sociali; ritraggono *«the city as a purposefully designed "school", a place for learning and growing throughout life» (Ivi, p. 1291)* e indicano i criteri con cui progettartela: accessibilità, diversità, apertura e reattività. Un ambiente dove poter realizzare programmi speciali come il teatro partecipativo, la televisione di comunità, le performance artistiche. Ne immaginano la forma, gli elementi architettonici, i dispositivi tecnologici, i sistemi della mobilità, i percorsi di conoscenza organizzati all'interno delle realtà produttive, ma anche nelle aree dismesse, nei musei. Tutto deliberatamente strutturato per educare. La loro visione si spinge fino a proporre di fondere la scuola nel territorio,

«The school, the institution formally devoted to education, could make much greater use of the city environment not simply by field trips, but by dispersing its scholarly activities more widely in time and space. [...] The school would be affirmed as a crucial institution, whereas it is likely to wither away as a separate physical plant» (Ivi, pp. 1285-1286).

Le riflessioni che Kevin Lynch sviluppa aprono il campo agli studi di psicologia ambientale e vengono riprese e riviste successivamente da molti autori, tra cui Colin Ward.

Prima nel testo “Streetwork. The exploding school”, scritto assieme ad Anthony Fyson nel 1973, e, in seguito, nel testo “Child in The City” del 1978, Colin Ward osserva in profondità i bambini mettendosi dalla loro parte. Come Dewey guarda ai bambini come

soggetti in azione, risorse attive, dotati di competenze, e invoca il loro diritto al gioco, alla sorpresa, all'esperienza; ma il suo sguardo si concentra sul loro uso degli spazi nella città - non solo sull'ambiente scolastico -, indaga il loro rapportarsi spontaneo con gli ambienti urbani, il loro «utilizzo non convenzionale e popolare dell'ambiente» (Ward, 1978, p. 17 trad. ita) e mette in evidenza la possibilità di trasformarlo nel terreno privilegiato per un'educazione non formale. Marco Rossi-Doria nella prefazione della traduzione italiana di *Child in The City* (Rossi-Doria, 2000) evidenzia che Ward esalta il lato

«autoeducativo e auto amministrativo di ciò che accade spontaneamente nella città, nella relazione tra generazioni, nell'educare inteso come processo sociale, nella stessa esperienza dei bambini e degli adolescenti: ora a sprazzi, ora con continuità, spesso in piccolo, a volte in grande», [perché] «la vita della *polis* - e ancor più i processi educativi e formativi - non possono e non devono tutti essere risolti e regolati nello o dallo Stato» (Ivi, trad. it. p. 8).

Ward mette in evidenza gli apprendimenti dei bambini nell'interazione con la città, giocando e vivendo nei suoi luoghi. Per Ward la città è una risorsa,

«La città in se stessa è un ambiente educativo, e può essere usata in quanto tale, se ci mettiamo in testa di apprendere grazie ad essa, se impariamo a usarla, per controllarla o cambiarla» (Ivi, trad. it.: pp. 147-148).

Le principali potenzialità educative che Ward riconosce all'ambiente urbano sono quelle che definisce le tre "R" fondamentali: ricchezza di risorse, responsabilità e reciprocità. Tre fattori resi sempre meno importanti a causa dei cambiamenti sociali e urbani, avvenuti con l'affermarsi del moderno. La diminuzione di interazione tra i bambini e l'accrescimento del senso di protezione verso di loro, ma anche il diffondersi di spazi fortemente strutturati a loro dedicati, ma non sempre accessibili a tutti, e la contemporanea perdita della funzionalità della cultura della strada sono solo alcune delle cause che Ward identifica come agenti di una riduzione non solo delle possibilità di scoperta casuale delle risorse della città, ma anche del senso di responsabilità e reciprocità che l'abitare insieme lo spazio urbano può stimolare. La sua posizione è intrisa di critica alla città moderna, ma si inquadra chiaramente anche all'interno della critica radicale alle istituzioni scolastiche, che, come molti autori dell'epoca, considera inglobate all'interno di un sistema amministrativo burocratico, autoreferenziale, sostanzialmente poco capace di riconoscere la realtà esterna, la ricchezza della complessità plurale della società e della città di cui è parte.

Il contributo di Colin Ward parte dalla comprensione delle forme di apprendimento incidentale, per immaginare una città nuova più accogliente, flessibile e ricca di potenzialità e riprende ciò che Paul Goodman aveva enunciato prima di lui, ossia che la «pianificazione urbanistica della città deve tener presente che i bambini devono poter usare la città, perché nessuna città è governabile se alleva dei cittadini che non la sentono propria» (Goodman, in Ward, 1978, trad. it. p. 30). Come Goodman, anche Ward vede nell'educazione ambientale

urbana una soluzione per accrescere il senso di appartenenza alla città e di conseguenza accrescere la responsabilità degli studenti nei confronti dell'ambiente urbano,

«ma se si vuole arrivare a tanto bisogna che le zone pericolose e i posti di lavoro della città siano resi più sicuri e disponibili. L'idea è che la progettazione urbanistica debba essere pensata perché i bambini abbiano la possibilità di usare la città, dato che nessuna città è governabile se non alleva dei cittadini che la sentono propria» (*Ibidem*).

Ward sollecita a progettare lo spazio urbano per valorizzare le sue potenzialità educative, senza però limitarsi a strutturare dei "sandbox", spazi deputati e strutturati dall'industria del divertimento per bambini e giovani, ma incita a trasformare la normale vita cittadina in un grande "sandbox" dove essi si possano esprimere giocando e apprendendo, non solamente durante alcuni eventi temporanei come il carnevale.

«Voglio una città dove i bambini vivano nello stesso mondo dove vivo io. Se il nostro obiettivo è una città condivisa, e non una città dove zone non necessarie vengono messe da parte per trattenerci i bambini e le loro attività, allora le nostre priorità non sono le stesse di quelle crociate a favore di bambini. Abbiamo un'enorme conoscenza e una montagna di ricerche sulle forniture più adatte ai parchi e spazi di gioco affinché siano utilizzate da bambini di ogni età, ma la verità è che i bambini giocano con qualunque cosa e dovunque. Sono perché una zona è destinata a spazio di gioco in un piano urbanistico, non vuole affatto dire che verrà usata come tale, e tanto meno che altre zone non lo saranno. Se la richiesta dei bambini di condividere la città viene accettata, l'intero ambiente dev'essere progettato e modellato tenendo conto delle necessità proprio come stiamo cominciando ad accettare il fatto che i bisogni dei disabili devono essere considerati punti fermi. Non mi viene in mente nessuna città che riconosca i diritti dei bambini, mentre ne ricordo parecchi che pare si propongono di escluderli» (*ivi*, trad. it. p. 159).

Oltre a Colin Ward anche Lloyd Rodwin e Michael Southworth (1981) riprendono le riflessioni e le ricerche di Lynch, pur distanziandosi dal suo approccio prevalentemente formale. Con toni un po' meno utopistici e con una visione più concreta e un approccio più politico, consapevoli che la città educativa necessita di fondi di finanziamento, propongono un Nuovo Servizio Urbano simile ai servizi già attivi per la valorizzazione dei Parchi Nazionali con lo scopo di sviluppare percorsi educativi utilizzando il potenziale che l'ambiente urbano offre.

«However rich the world of nature, the urban environment provides even greater potentials, for it is a living museum of our culture. Features in the city which are now often hidden or confusing could be highlighted and made more meaningful. Also, following the same high traditions of the park ranger corps, cities could build up over time a professional staff to help interested residents or visitors to learn and to enjoy themselves as they move about the city» (Rodwin & Southworth, 1981, p. 21).

I due autori prefigurano programmi locali per supportare gli istituti scolastici, ma anche per trasformare in chiave educativa ogni semplice meccanismo delle strutture e delle

infrastrutture urbane. Ipotizzano agenzie locali pubbliche e private per poter svolgere tali servizi; strutture decentrate, autosostenibili, per sfruttare le diversità di ogni contesto urbano, per strutturare percorsi educativi diversificati, valorizzando ad esempio uno sviluppo in chiave educativa delle infrastrutture della mobilità, creando sinergie con le agenzie di trasporto. La loro visione di città educativa si slega dalle istituzioni scolastiche, perno centrale della comunità per Dewey e Mumford, e come in Lynch e Ward è la città stessa che assolve la funzione educativa in modo diffuso: una città in cui i giovani, ma non solo loro, possono apprendere liberamente, promuovendo il contrasto a forme di disegualianza sociale.

«The rigidity of most schools discourages the involvement of students in a personal way, at their initiative, in discovery of the world. Conventional education is often too specialized, focusing disproportionately on preparing students for jobs and for college rather than for living. An urban service would extend education outside the walls of schools and museums and beyond the years of formal schooling. Learning would be firsthand, personal, and enjoyable. The student would be free to learn what interests him from whatever sources he chooses; he could set his own pace without fear of competition. People would be reached who now have no access to formal education. Moreover, such an emphasis could help offset some of the negative forces of poor schools, homes, or neighborhoods by providing other avenues for learning». (Ivi, p. 28)

Le potenzialità educative dell'ambiente urbano, già evidenziate da Lynch, Goodman, Ward e altri, si possono ritrovare anche nelle recenti *wild pedagogies* (Jickling et al., 2018), anche se con tonalità diverse. Ideate intorno al 2014 a partire da alcune esperienze canadesi e australiane, le *wild pedagogies* propongono un approccio educativo alternativo e radicale, che parte da posizioni di consapevolezza ecologica e riconosce come fondamentale il legame con gli elementi naturali -presenti anche in ambito urbano- valorizzandone la capacità di stimolare processi di conoscenza non strutturati. I presupposti teorici da cui partono le *wild pedagogies* si inquadrano, come per i loro citati predecessori, all'interno di una critica radicale alle esistenti istituzioni scolastiche, che gli autori ritengono poco capaci di promuovere un apprendimento in grado di confrontarsi delle sfide vitali che l'umanità dovrà affrontare. Le *wild pedagogies* sono proposte come alternativa per sorpassare lo *status quo* e la cultura dominante neoliberista, proprio a partire dall'ambiente naturale e da un rinnovato modo di abitarlo e conoscerlo, attualizzando alcuni aspetti in parte già presenti anche nei testi di Illich.

«Wild pedagogy is aimed at “re-wilding” education. In this aim is an acknowledgement that learning to become different people will require being in the world—dwelling there. Re-wilding education thus requires learning from place and landscape» (Ivi, p. X).

Invece di integrare i temi dell'educazione ambientale e della sostenibilità nell'esistente sistema scolastico, propongono di ripensare completamente l'idea e la pratica dell'educazione all'interno di un rinnovato rapporto tra uomo e natura; dove si riscopre

l'ambiente riconoscendone in modo critico la sua colonizzazione da parte dell'uomo. L'ambiente diventa quindi co-insegnante,

«in order to facilitate different practices, new insights, novel ways of working that spur imagination and vision, nourish creativity, build connection, and counter feelings of alienation and isolation. But at heart, we affirm a role for nature as co-teacher. And we affirm the wild spirit of people, particularly young people, which are all too often impoverished by testing and admonishment around “performance”—but whose passion for life needs to be freed up and nurtured if they are to be able to secure a future» (Ivi, p. 68).

Gli autori propongono sei punti di riferimento (*touchstones*) per orientarsi e migliorare i processi educativi: la natura come co-insegnante, che riconosce l'importanza di coinvolgere il mondo naturale e tutti gli abitanti che co-costituiscono i luoghi; la complessità e la sorpresa, che aprono il campo alla molte possibilità di apprendimento inaspettato e spontaneo rendendo la conoscenza dinamica; l'individuazione delle parti naturali selvagge (il “*Wild*”) da ricercare in qualsiasi contesto, anche in quello urbanizzato; il tempo e l'esperienza pratica, che sono necessari per costruire le relazioni con il mondo naturale e apprenderne la complessità; il cambiamento socio-culturale, che implica motivazione politiche alla base di ogni azione educativa, come ad esempio il perseguimento di una relazione più equa tra l'uomo e l'ambiente; e infine la costruzione di alleanze e di comunità umane per promuovere la giustizia, sorpassando le logiche di sfruttamento, non solo ambientale, ma anche tra popolazioni.

Gli autori sottolineano che questi principi non costituiscono un quadro teorico immutabile, ma un quadro anch'esso in divenire, alimentato da pratiche dai contorni sfumati. Alcuni di questi principi si rivelano di particolare interesse proprio per le analogie che si possono ritrovare in autori già considerati in precedenza, anche se ciò che propongono è esplicitamente orientato dalla consapevolezza dei problemi ambientali, resi evidenti dall'ingresso nell'era dell'antropocene. Come per i precedenti autori, le *wild pedagogies* ritengono fondamentale la sorpresa e la spontaneità alimentate da una destrutturazione dei processi educativi, l'importanza di abitare l'ambiente, di usarlo e considerarlo co-insegnante, ma ci sono alcune differenze. Infatti, se per Ward le risorse educative a cui si può accedere spontaneamente in città sono per lo più frutto dell'opera dell'uomo, le sue attrezzature, le sue infrastrutture, le strade, un edificio abbandonato, un'attività produttiva; per le *wild pedagogies* risulta fondamentale l'incontro con la natura selvaggia, con ciò che tenacemente resiste alla continua operazione di occultazione promossa dai processi di urbanizzazione. Inoltre, se per Ward e per Goodman l'importanza dell'educazione nell'ambito urbano si associa alla riscoperta della dimensione umana, relazionale e di reciprocità messe in discussione dai cambiamenti avvenuti dall'epoca moderna, per le *wild pedagogies* risulta altrettanto prioritario recuperare anche il legame con l'ecosistema, data la crescita e l'importanza dei problemi ambientali.

2.2.2. Città come libro da decifrare

Come evidenziato finora, la città può essere una risorsa da attraversare con il corpo, da esplorare, da scoprire per arricchire a livello cognitivo il processo di sviluppo, ma è anche un insieme di attrezzature che possono fornire informazioni e favorire l'apprendimento esperienziale.

Fin dalla nascita del *planning*, alcuni autori hanno riconosciuto nella città le potenzialità di una struttura pedagogica: un sistema che ben si presta a sviluppare esercizi conoscitivi utili a decifrarne i segni dell'evoluzione nella storia, ad alimentare la memoria, a comprenderne direttamente le fondamenta del presente e anche idearne il futuro. Tali ricerche, con l'acquisizione di conoscenze anche tramite l'esperienza, possono essere infatti utili dispositivi per alimentare l'immaginazione e la capacità ad aspirare, per prendere consapevolezza, per orientare al cambiamento.

All'inizio del Novecento, Patrick Geddes è tra i primi *planner* ad attribuire agli studi urbani un valore educativo fondamentale, sia per le comunità locali, sia in ambito scolastico (Ferraro, 1998; Geddes, 1915). Geddes indica nella *survey* il metodo per leggere la città, per riscoprirne l'*heritage*, materiale e immateriale che vi è depositato, per creare conoscenza utile alla definizione dei piani intesi non solo come strumenti di trasformazione fisica della città, ma anche come processi di apprendimento sociale. L'arte di guardare la città utilizzando la *survey* è immersione nel "labirinto" degli ambienti urbani, ascolto dei suoi abitanti, inchiesta sui suoi spazi. Geddes propone l'educazione all'urbanistica e alle scienze civiche per diffondere consapevolezza e significato civico (Geddes, 1915, p. 271 trad. it.) ai fini di rinnovare la città e di promuovere realmente il progresso della vita sociale, anche a partire dalla scuola. Per Geddes la scuola può essere infatti vivacizzata e aggiornata continuamente proprio diffondendo il metodo della *survey*, partendo dall'esperienza della vita delle città, da una sua comprensione e rielaborazione con lo scopo di innescare nuova produzione di senso e di far emergere nuove idee con l'immaginazione. Nella monografia che rilegge l'intero percorso teorico di Geddes a partire dal periodo che egli trascorre in India, Ferraro (Ferraro, 1998) sottolinea la relazione che l'autore evidenzia tra la conoscenza della città e la scuola. «Alla scuola è affidata la custodia della memoria, ma essa tende continuamente ad irrigidirsi, e richiede perciò di essere continuamente alimentata "dal risveglio all'interpretazione" della *survey*» (Ivi, p. 89). Per Geddes la città è un grande "libro collettivo" e saperlo leggere «non è solo un esercizio conoscitivo, ma un'attività morale che attribuisce valore agli oggetti e ai segni delle azioni passate trasmessi al futuro» (Ivi, p. 77).

Tali posizioni vengono riprese e rafforzate in seguito da Mumford, che, come Geddes, indica nelle inchieste e nell'educazione comunitaria, soprattutto con il coinvolgimento dei più giovani, gli elementi utili ad alimentare la vita politica:

«le inchieste, compiute soltanto da ricercatori specialisti, rimarrebbero politicamente inerti; compiute attraverso l'attiva partecipazione di scolari, scelti in un momento adatto dello

sviluppo dell'adolescenza, diventano il nocciolo centrale di una efficace educazione alla vita politica» (Mumford, 1938, pp. 392–393 trad. it.).

Anche per Mumford i sistemi educativi dovrebbero essere nutriti con attività esplorative e conoscitive nelle comunità locali e sul territorio, affinché le risorse ivi presenti non siano trattate come soggetti astratti, ma vissute come esperienze concrete; il compito dell'urbanistica è quindi secondo Mumford educare i cittadini per dar loro gli strumenti per agire in modo cooperativo,

«questo diventa il dovere fondamentale di ogni scuola vitale, di ogni università responsabile. In questo significato concreto – e non quale vaga speranza – l'educazione è l'alternativa della coercizione irrazionale ed arbitraria» (ivi, trad. it. p. 395).

Le idee di Mumford si collocano in corrispondenza del periodo dell'ascesa delle dittature e la sua visione sembra indicare proprio nell'educazione, nel metodo di cooperazione intellettuale promosso con la realizzazione di inchieste regionali per conoscere il territorio in modo sistematico, un esercizio fondamentale per prevenire le costrizioni e le limitazioni dello spirito di iniziativa e di giudizio, per promuovere una vita politica e gli interessi della comunità. Una prospettiva che lega intimamente la scuola e l'educazione alla democrazia, un legame già presente anche in Dewey (1916).

Riprendendo il contributo di Ward, sembra interessante evidenziare la sua idea di *enquiring school* (Ward & Fyson, 1973): una scuola in cui i processi educativi sono orientati a problematizzare l'ambiente urbano. A partire dalla scuola, Ward promuove indagini sul territorio per descriverne le caratteristiche attraverso i *town trails*, esplorazioni urbane sensoriali, e prosegue approfondendo la conoscenza dei suoi processi di trasformazione, tramite l'accesso a fonti di ricerca come giornali, film e fotografie. L'intento di Ward è come per Geddes di rinnovare la scuola, partendo dalla città e dalla sua conoscenza, all'interno di un processo che tende ad alimentare la partecipazione dei più giovani rispetto alle scelte sulle trasformazioni urbane.

Un contributo proveniente da un contesto geograficamente e temporalmente distante dai precedenti autori, e la cui prospettiva disciplinare si colloca in modo trasversale rispetto alla pianificazione, proviene dell'antropologo Appadurai (2006). Nell'attuale epoca della conoscenza, all'interno di un mondo sempre più globalizzato, egli sostiene come fondamentale il diritto alla ricerca: il diritto per tutti i cittadini di poter svolgere indagini, essere informati e poter acquisire conoscenze strategiche per la vita democratica. Appadurai attribuisce un valore particolare a tale diritto se esercitato a partire dall'adolescenza, analizzando i propri contesti di vita, il proprio quartiere, la propria città, in modo creativo e imparando ad inserire tali analisi nello scenario globale. Il principio di tale approccio è «*documentation as intervention*» un modo per democratizzare la ricerca spesso chiusa all'interno del mondo accademico dell'alta formazione, e di renderla strumento essenziale per esercitare la propria cittadinanza: un modo per i giovani di acquisire consapevolezza e

alimentare quella che sempre Appadurai definisce la *capacità ad aspirare* (2004), ossia quella capacità culturale che unisce l'immaginazione del proprio futuro e della società con l'attivazione perché tali aspirazioni di concretizzino in un cambiamento dal valore sociale, senza degenerare in fantastiche utopie.

2.2.3. Città come arena dell'interazione dialogica

Come sottolineato nel paragrafo precedente, la costruzione di quadri conoscitivi degli ambienti urbani sono per Ward il primo passo per una scuola che può diventare anche veicolo di partecipazione delle scelte urbane (Ward & Fyson, 1973). Tale partecipazione introduce anche un'altra modalità di apprendimento nell'ambiente urbano quella interattiva e dialogica.

Molto sinteticamente, nel corso tempo, la pianificazione della città ha visto il riconoscimento di diversi approcci che hanno aperto il campo alla partecipazione, prima introducendo la figura del pianificatore che si fa portatore degli interessi di coloro che sono esclusi dai processi di trasformazione della città (Crosta, 1973), in seguito quella del pianificatore come facilitatore e attivatore che riconosce il valore dei saperi non esperti, della conoscenza locale, all'interno di un processo di pianificazione che è anche riflessione nel corso dell'azione (Schön, 1993) e apprendimento sociale (Friedmann, 1987). Tali processi interattivi portano all'*empowerment* dei soggetti che normalmente non prendono parte alle decisioni, sia dal punto di vista delle conoscenze, sia dal punto di vista della consapevolezza politica e civica.

Parallelamente nel campo della pedagogia emergono diverse impostazioni radicali che sembrano avvicinarsi a tali approcci della pianificazione. Ad esempio, come nella pianificazione si riconfigura il rapporto tra pianificatore e "pianificato", in alcuni filoni della pedagogia si ripensa al rapporto tra docente e alunno. Paulo Freire (1970) propone di ribaltare il tradizionale rapporto di oppressione tra educatore ed educando, per passare da una concezione "depositaria" dell'educazione ad una concezione "problematizzante" da realizzarsi come pratica di libertà attraverso l'azione dialogica. L'apprendimento avviene nel dialogo, nella capacità di ascolto, e nella maieutica promossa anche nelle esperienze di Danilo Dolci. All'interno di un rapporto orizzontale, l'apprendimento diviene interattivo e continuamente condiviso, promuovendo un diverso modo di stare insieme e alimentando la consapevolezza e le capacità sociali.

Proprio in corrispondenza dell'affermarsi di tali approcci, avviene il riconoscimento dei diritti di bambine e bambini, ragazzi e ragazze a prendere parte alle decisioni legate ai propri ambienti di vita²⁴.

²⁴ Tale riconoscimento avviene infatti con la convenzione sui loro diritti siglata dalle Nazioni Unite del 1989 che all'art. 12 enuncia che «Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità» (UN, 1989 trad. ita 1991).

In riferimento al loro coinvolgimento nei processi di trasformazione degli ambienti urbani oltre le già citate proposte di Ward, attraverso l'*enquiring school*, di particolare interesse è lo studio del geografo Roger Hart (1992). Hart prende in prestito la metafora della "scala della partecipazione" introdotta da Shelley Arnstein (1969) per lo studio dei diversi gradi di coinvolgimento dei cittadini nelle decisioni pubbliche, e la riadatta concentrandosi sulle peculiarità e le esigenze delle fasce più giovani. Hart sviluppa l'idea di processi partecipativi in cui i giovani sono protagonisti delle idee trasformative della città all'interno di un percorso che li vede gradualmente coinvolti nella sua vita democratica. Questi processi, quando genuinamente partecipativi, vedono nei gradini più bassi i giovani implicati in percorsi di conoscenza e informazione rispetto alle questioni urbane, mentre nei gradini più alti impegnati, autonomi e propositivi sui progetti di trasformazione, all'interno di un dialogo aperto di un confronto orizzontale.

«Through genuine participation in projects, which involve solutions to real problems, young people develop the skills of critical reflection and comparison of perspectives which are essential to the self-determination of political beliefs. The benefit is two-fold: to the self realization of the child and to the democratization of society» (Hart, 1992, p. 38).

La città e le sue trasformazioni urbane diventano quindi un ambiente di apprendimento in un processo dialogico in cui si impara ad esercitare i diritti di cittadinanza, all'interno di un contesto pluralista e interattivo; si sviluppano competenze sociali e responsabilità sociale, ma anche autodeterminazione, perché, come già aveva prefigurato Ward, si favorisce il dibattito critico e informato spesso poco promosso nei sistemi scolastici tradizionali.

Tali prospettive in Italia aprono la stagione della partecipazione caratterizzata dall'uso di metodologie strutturate, in cui il pianificatore diventa facilitatore dei processi e bambini e ragazzi si affacciano nell'agorà decisionale della città, esercitando i propri diritti, coinvolti in esperienze dal forte valore pedagogico.

Una delle esperienze più significative di tale periodo è l'esperienza pilota chiamata "La città dei bambini" che il pedagogista Francesco Tonucci sviluppa nella città di Fano (1996). Le premesse teoriche di tale progetto partono da un ripensamento della città a partire dai bambini con lo scopo di renderla più inclusiva per tutti. Le riflessioni di Tonucci non si fermano però solo alla forma della città a misura di bambini; la sua è una tensione alla ricerca del loro punto di vista come parametro di riferimento conoscitivo e progettuale per le politiche urbane.

«Far parlare i bambini non significa chiedere loro di risolvere i problemi della città, creati da noi, significa invece imparare a tener conto delle loro idee e delle loro proposte» (Ivi, p. 41).

Il suo suggerimento è di ascoltare e coinvolgere i bambini per includere le loro visioni nei processi decisionali sulle trasformazioni urbane e contemporaneamente sviluppare processi di apprendimento.

«Alla fine conosceremo i bisogni e i desideri dei bambini, che probabilmente non potranno tradursi in pratica così come loro li hanno espressi, ma potranno essere delle preziose indicazioni da dare al progettista che sarà incaricato di realizzare il progetto. Possiamo star certi che se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, essi la sentiranno, sia oggi, da bambini, sia domani da adulti, come «oro», la città da curare e da difendere, come facciamo tutti con la nostra casa.

Aprire ai bambini l'esperienza della progettazione non significa solo garantirsi le loro idee e il loro contributo, significa anche compromettersi con scelte nuove, con modifiche anche profonde nelle abitudini di una amministrazione» (Ivi, p. 45).

La città di Fano diventa così un laboratorio di sperimentazione interdisciplinare dove si concretizzano azioni, in un contesto favorito da un'amministrazione aperta all'innovazione. A partire dalle scuole si consolidano iniziative che saranno poi diffuse su tutto il territorio nazionale, tra queste: il "Consiglio dei Bambini", la "Progettazione partecipata", "Andiamo a scuola da soli". Come nella pedagogia promossa da Malaguzzi, in questi progetti i bambini sono considerati portatori di competenze e di conoscenze, e in un processo di mutuo apprendimento dialogano tra loro e con gli esperti per amministrare e trasformare la città, per renderla migliore e più vivibile.

In seguito, a partire dalla metà degli anni '90 fino all'inizio del 2000, diverse sono le esperienze di tipo partecipativo che coinvolgono scuole e bambini, favorite sia da quadri normativi di promozione sociale della partecipazione²⁵ che riconoscono i diritti sanciti dalla convenzione delle Nazioni Unite, sia da politiche urbane²⁶ che promuovono il miglioramento della qualità degli spazi urbani riconoscendo le esigenze dei bambini.

Tra le iniziative più significative di tale periodo vi sono anche le ricerche condotte dall'architetto e urbanista Giancarlo Paba a partire dalla città di Firenze (Paba & Pecoriello, 2006). Paba intreccia la sua ricerca sulla "città delle differenze" con il ruolo che i bambini e le bambine possono avere nella trasformazione della città e si focalizza sulle «iniziative di costruzione sociale degli spazi urbani orientate dal punto di vista dei bambini» (Ivi, p. 15). Tali esperienze si sintetizzano nel Manifesto della Città Bambina, si sviluppano con l'elaborazione di progetti urbanistici partecipati e si spingono fino alla sperimentazione di una metodologia innovativa di trasformazione dei luoghi attraverso l'intervento diretto delle bambine dei bambini nella forma di cantiere di autocostruzione assistita, che vedremo nel paragrafo successivo.

2.2.4. Città come luogo di cui prendersi cura

Nel percorso nella letteratura svolto finora, la città è stata esplorata, investigata e progettata. Un'ulteriore modalità di apprendimento nella città, già in parte intravisto in

²⁵ Legge del 28 agosto 1997, n.286 "Disposizioni per la promozione i diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

²⁶ Progetto "Città sostenibili delle bambine e dei bambini" che prende avvio nel 1996 su iniziativa del Ministero dell'Ambiente.

precedenza, sembra condurre verso l'azione e quindi verso la dimensione della pratica di cura e produzione della città.

A livello pedagogico molte sono le esperienze che indicano di guardare la città e il territorio come referente per implementare processi formativi che educino al principio di responsabilità e al valore della *cura* all'interno di una dimensione pratica e del fare. Parallelamente anche in alcuni filoni nelle teorie del *planning* tale dimensione sembra essere riconosciuta fondamentale principalmente in quei processi orientati alla trasformazione e all'*empowerment* dei contesti urbani di maggiore complessità.

Ad inizio Novecento, Patrick Geddes descrivendo la sua visione di città e i nessi tra educazione e natura auspica «scuole all'aperto [...] ai margini degli spazi liberi» (Geddes, 1915, p. 271 trad. it.), in cui svolgere «attività legate alla natura» (*Ibidem*). Aggiunge anche:

«Ma i bambini? Al massimo possono giocare a cricket, oppure starsene in quello spazio tra due porte di calcio, ma niente di più: controllati scrupolosamente in quanto selvaggi che, alla minima manifestazione delle loro naturali tendenze di costruttori di capanne, di scavatori di grotte, deviatori di ruscelli e così via, vengono immediatamente cacciati, e buon per loro se non vengono subito portati in questura. [...] Noi abbiamo finora calpestato i germi reprimendo poliziescamente - a scuola e fuori dalla scuola - i vitali istinti di autoeducazione che nel ragazzo sono naturali e che sono sempre essenzialmente costruttivi anche se finora sono comunemente manifestati (e ancora troppo spesso si manifestano quando ci si limita a fornire) rozzi e maldestri, se non addirittura molesti e distruttivi. È principalmente per mancanza di un po' di esperienza rurale di prima mano che tante giovani energie hanno finito per trasformarsi in teppismo e peggio ancora» (*Ibidem*).

Il contatto con la natura è per Geddes fondamentale - e il suo è lo sguardo anche da un botanico²⁷ - ma ritiene tali esperienze pratiche particolarmente significative per i ragazzi ai fini di promuovere responsabilità attiva e coscienza civica.

La sinergia tra natura ed educazione indicata da Geddes, la si può riconoscere - anche se non vi sono riferimenti diretti - nel modello formativo promosso da Michele Crimi con l'esperienza pedagogica dei "campicelli" in uso in Sicilia ad inizio Novecento (Ferrara, 2016). La pratica dei "campicelli" consisteva nell'assegnare a ogni bambino della classe un fazzoletto di terra da curare con la piena libertà della scelta del tipo di coltura (piante floreali o alimentari) e lasciandone la disponibilità del frutto del proprio lavoro. Dato il periodo storico e il contesto geografico in cui si colloca, tale pratica sembra essere orientata al rafforzamento sociale ed economico tramite l'autoproduzione, oltre che all'etica della cura e della responsabilizzazione civica, già vista in Geddes.

Gli stimoli provenienti da Geddes e dall'esperienza di Crimi, nella loro dimensione pratica, si inseriscono nella tradizione della pedagogia attiva di Dewey. È infatti con l'impostazione filosofica e pedagogica di John Dewey del *learning by doing*, che l'esperienza pratica assume un ruolo fondamentale. Dewey sperimenta il suo metodo pedagogico

²⁷ Patrick Geddes è di formazione anche botanico e naturalista.

(Dewey, 1897) nella scuola-laboratorio di Chicago da lui diretta tra il 1899 al 1903 e qui dedica spazio all'ideazione di percorsi creativi in cui i ragazzi possono costruire ed essere attivi.

La dimensione esperienziale dell'apprendimento delineata da Dewey, in verità, si consolida e si diffonde, influenzando diversi ambiti e posizioni in modo diretto e indiretto, come sottolineato da Friedmann (1987). «Dewey's message was of the simplest sort: only ideas that work matter; the scientific method points the way to human progress; one learns by changing reality» (Ivi, p. 193).

Anche in Colin Ward la dimensione del fare, del costruire, del manipolare oggetti assume un ruolo centrale, ma il suo sguardo è rivolto più alla dimensione urbana. Ward esamina infatti la propensione naturale dei bambini verso i luoghi non strutturati della città, a quelle parti di territorio non controllate in cui possono sperimentare e creare avventure, inventare giochi (Ward, 1978).

Riprendendo la metafora della scala della partecipazione proposta da Hart, tra i gradini più alti si collocano i processi in cui bambini e ragazzi sono attivatori di iniziative e produttori di cambiamento nei contesti urbani. In questo tipo di partecipazione, l'ambiente urbano assume un ruolo fondamentale perché diventa lo scenario in cui rafforzare non solo i singoli soggetti coinvolti nel processo partecipativo, ma anche l'intera comunità.

«The physical environment can be particularly useful for community building because it offers opportunities for a group to see the impact of its joint efforts in a direct and lasting way. [...]

Street art projects can be located anywhere along the entire continuum of the 'Ladder of Participation'. Commonly they fall on a low rung: artists design wall murals and children carry out the painting. Occasionally, however, teenagers produce large murals themselves. If the teens informed the owner or residents of the project, and yet initiated and managed the mural entirely themselves, then this would belong on the top rung of the ladder» (Hart, 1992, p. 35).

Collegandosi al tema della partecipazione, nel testo *La città bambina* in cui si analizzano le esperienze fiorentine, già viste in precedenza (§ 2.3), Anna Lisa Pecoriello evidenzia che

«Molte esperienze di progettazione partecipata con i bambini si limitano alla produzione di analisi, a volte di progetti, la cui realizzazione spesso resta affidata ai normali canali del processo di produzione edilizia. I passaggi attraverso le fasi di progettazione definitiva ed esecutiva affidata a professionisti esterni o interni alle amministrazioni comunali, gare d'appalto per la realizzazione dell'opera, costruzione da parte di imprese specializzate del settore con impiego di materiali e tecniche standard e manodopera specializzata spesso snaturano la freschezza dell'idea originaria, il rispetto delle norme di sicurezza impedisce di realizzare luoghi flessibili, modificabili, non consente di attivare processi di riappropriazione dei luoghi» (Paba & Pecoriello, 2006, p. 60).

A partire da tali considerazioni e dalla convinzione che i luoghi devono essere affidati alle cure della comunità, sperimenta quindi un modello per coinvolgere direttamente bambine e bambine in cantieri di autocostruzione assistita dello spazio pubblico e delle pertinenze scolastiche, e attribuisce a tali esperienze un profondo significato educativo.

«Nella fase della crescita [...] è importante il gioco come attività creativa e trasformativa. Sentire che le cose si possono modificare, sviluppare la capacità manuale, utilizzare i materiali, avere la possibilità di contatto concreto con aria, acqua, terra e fuoco, ricostruire un universo simbolico e di significati condivisi dello spazio pubblico sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere.» (*ivi*, p. 68).

La dimensione del fare sperimentata nei cantieri di autocostruzione fiorentini sembra richiamare quelle traiettorie di superamento dei tradizionali processi partecipativi basati esclusivamente sul linguaggio indicate da Laino (Laino, 2010). I processi partecipativi infatti non sempre riescono a promuovere quell'apertura democratica che prefigurano inizialmente. Partendo dall'esperienza napoletana, in contesti carichi di problematiche sociali, Laino indica più efficaci i processi in cui la costruzione di senso e spazio comune è più semplice da raggiungere con «la diretta condivisione delle cose da fare, riferibili agli interessi e ai beni comuni» (*ivi*, p. 19).

I "cantieri" possono quindi diventare dispositivi di attivazione volti all'emancipazione dei soggetti coinvolti, anche a partire dagli ambiti scolastici non solo capacitando i più giovani, ma anche le famiglie all'interno di processi di sviluppo di comunità (Cognetti, 2012).

2.3. La scuola e l'educazione nella lente delle politiche urbane

L'obiettivo di questa sezione è di analizzare come i temi della scuola e dell'educazione, e più in generale della cultura, siano stati trattati nell'ambito delle politiche urbane in Italia negli ultimi 30 anni, e in particolare quelle dirette alle periferie, e di evidenziare il ruolo di un attore emergente per lo sviluppo di politiche urbane innovative e intersettoriali: la Direzione Generale Creatività Contemporanea del Ministero della Cultura.

Questa disamina parte quindi dalla definizione di politica pubblica come «l'insieme delle azioni compiute da un insieme di soggetti (gli attori), che siano in qualche modo correlate alla soluzione di un problema collettivo» (Dente, 1990, p. 15), e analizza le politiche urbane attivate a livello nazionale esplicite e dirette per le *periferie*; intendendo per politiche urbane *esplicite*, quelle politiche progettate e implementate con un focus su un territorio di natura urbana, e *dirette* in quanto affrontano le sfide urbane direttamente con gli attori locali senza l'intermediazione di altri livelli di governo, basate quindi sulla cooperazione tra gli attori di governo centrali e gli attori locali (D'Albergo, 2010).

«The explicit and direct national urban policies consist of area-based programmes addressing either economic problems – mostly concerning wider urban areas, or social problems –concerning narrower zones» (Ivi, p. 141)

La ricerca non prende quindi in considerazione le politiche urbane implicite promosse a livello nazionale che possono incidere anche notevolmente sulle questioni urbane (come, ad esempio, le iniziative riguardanti le politiche sociali).

Inoltre, gli attori di *policy* che si esaminano in questa sezione sono solo quelli istituzionali, ma «le politiche pubbliche non sono *tout court* assimilabili alle funzioni dello Stato» (Dente, 1990, p. 15) e la loro formulazione e implementazione non è solamente svolta dalle istituzioni pubbliche nazionali, ma anche internazionali -basti pensare al ruolo dell'Unione Europea nella promozione di iniziative dirette alle città e l'influenza che hanno avuto sulle politiche urbane nazionali-, e spesso regionali e locali. Se si adotta infatti la definizione di politiche urbane di Fareri, ossia «politiche trasversali [che assumono] come riferimento alcuni ambiti territoriali ai quali viene attribuita una particolare valenza problematica» (2000, p. 49), vi è la consapevolezza che vi siano anche che altri attori che si interessano e promuovono politiche urbane esplicitamente dirette ai quartieri periferici, sia a livello internazionale e nazionale, sia a livello locale; attori portatori di interessi diffusi, orientati all'interesse pubblico/beni pubblici, quali fondazioni, organizzazioni non governative, associazioni espressioni della società civile ecc. (Fareri, 2009). Questa pluralità di attori verrà presa in considerazione indagando una politica pubblica promossa a livello centrale e implementata a livello locale da diversi attori all'interno dei casi studio esaminati (§ 5). In questa sezione non si disaminano quindi tutti i possibili attori implicati nella formulazione delle politiche, in quanto allargherebbe troppo la prospettiva con il rischio di perdere l'orientamento rispetto agli elementi di interesse per l'oggetto della ricerca stessa; per di più

si rivelerebbe un compito di difficile trattamento e poco compatibile con i tempi di una ricerca di dottorato.

Infine, si è deciso di focalizzare questa disamina sulle politiche urbane indirizzate a rigenerare le *periferie*, in quanto «rappresentano un buon campo di osservazione dei fenomeni urbani» (Rossignolo, 2020, p. 14) con la consapevolezza che nel contesto italiano questo termine assume nel tempo accezioni e sfumature diverse (Calvaresi, 2018; Cellamare & Montillo, 2020; Cognetti et al., 2021; Fregolent, 2008; Governa & Saccomani, 2004; Petrillo, 2018), ognuna delle quali si riflette sugli approcci promossi dalle politiche pubbliche stesse (Calvaresi, 2018). Le *periferie* intese come *quartieri prioritari e complessi* costituiscono i brani di città dove più vi è la necessità di interventi per contrastare il degrado urbano e le disuguaglianze sociali, e di conseguenza anche educative; ma al contempo costituiscono anche spazi dove è possibile trovare risorse e segnali di futuro per il cambiamento. Proprio in tali spazi si considera più utile osservare i nessi tra scuola, città e politiche urbane.

La sezione è divisa in tre parti. Nel primo paragrafo si ricostruisce il quadro frammentato e di difficile definizione delle politiche urbane in Italia individuando due principali cicli di politiche urbane per le *periferie* e mettendone in rilievo in modo sintetico gli approcci e gli strumenti promossi dall'azione pubblica. Il secondo paragrafo mette a fuoco il ruolo del Ministero della Cultura (ex Ministero dei Beni Culturali e del Turismo) con le iniziative promosse dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea (ex Direzione Generale Arte e Architettura Contemporanea e Periferie Urbane) a partire dal 2014. Il terzo paragrafo prova a mettere in tensione il tema della scuola, dell'educazione e della cultura all'interno di questo complesso e frammentato quadro di politiche pubbliche.

La sezione si avvale della revisione dei principali testi di riferimento presenti in letteratura relativi alle politiche urbane in Italia, tra cui alcuni rapporti Urban@it (2017, 2019, 2020), e della ricerca documentale relativa ai riferimenti normativi e alla letteratura grigia, quest'ultima consultata prevalentemente per approfondire la conoscenza sulle politiche urbane degli ultimi dieci anni e l'azione del Ministero della Cultura.

2.3.1. La frammentazione delle politiche urbane: una costellazione difficile da fotografare

Ricostruire il profilo delle politiche urbane in Italia è un'operazione complessa, che restituisce un quadro frammentato, composto da una costellazione di strumenti per le città promossi a diverse scale, da diversi attori, in diversi settori, connotata da diversi approcci e modalità operative, spesso di carattere sperimentale ed episodico. La visione d'insieme risulta piuttosto opaca e le diverse iniziative non sempre risultano coordinate e integrate tra loro, spesso sembrano correre su binari paralleli d'azione.

«Over the last decade, the national scientific debate has intensively discussed and lamented the lack of a specific and explicit national policy framework for urban areas [...]. The country has been suffering for decades from the absence of a clear strategy to tackle the urban question and explicitly support cities to address it» (Fedeli, 2021, p. 87).

Come scrive Valeria Fedeli (2021), l'Italia sembra 'waiting for Godot', in costante e indefinita attesa di una politica urbana "esplicita" a livello nazionale, «intendendo con questa locuzione un insieme sistematico di azioni messe a punto dal governo nazionale e intenzionalmente rivolte alle città o a loro parti» (Briata et al., 2009, p. 101) per ordinare questo quadro scomposto. Vi è inoltre la consapevolezza che, oltre alle politiche urbane dirette a favorire la coesione e ridurre degli squilibri sociali, vi siano anche altre politiche che incidono sugli assetti delle città e che sono dirette esplicitamente allo sviluppo economico e al miglioramento della sicurezza (Allulli, 2010).

Cercare quindi di ricostruire questa costellazione di iniziative è un processo sfidante, anche perché deve tener conto di un quadro, quello delle politiche pubbliche, in continuo mutamento, che risente di diversi elementi, quali: la globalizzazione, la mercantizzazione, l'europeizzazione, la complessificazione, la sussidiarietà, le pratiche sociali, nuovi rischi e nuovi beni (Donolo, 2006).

La storia delle politiche urbane in Italia è relativamente recente - non peraltro Dente nella disamina tra le molteplici politiche pubbliche in Italia non le menziona (1990) -, spesso si dichiara l'assenza di una «politica urbana formalmente definita» (Briata et al., 2009, p. 16) e solo «all'inizio degli anni Novanta si fa spazio la questione delle periferie» (Rossignolo, 2020, p. 14) come problema di *policy*.

Politiche urbane da metà anni '90 al 2012

La nascita della questione periferie e l'avvio dei programmi complessi

Come anticipato, all'inizio degli anni '90 entra nell'agenda politica la questione delle *periferie*. In questo periodo iniziano ad emergere dai contesti territoriali oltre a «problemi relativi allo sviluppo economico e al posizionamento delle città nella competizione economica globale» (Allulli, 2010, p. 11), anche problemi legati alla qualità urbana e, a differenza dei decenni precedenti, non più esigenze legate all'espansione ma legate alla riqualificazione/rigenerazione urbana.

Gli anni '90 segnano lo spartiacque nel trattamento dei problemi urbani che fino ad allora sono legati a politiche settoriali, quali quelle urbanistiche, caratterizzate da una netta separazione dalle politiche sociali (Briata et al., 2009).

Allulli individua -per convenzione- nell'istituzione del Ministero per i Problemi delle Aree Urbane del 1987 il «punto d'avvio di politiche urbane di livello nazionale [...] indicatore dell'ingresso esplicito di una questione urbana nell'agenda politica nazionale» (Allulli, 2010, p. 11). Lo stesso Ministero però non svolgerà mai un ruolo determinante nella definizione delle politiche urbane, limitandosi ad interventi infrastrutturali nelle aree urbane e metropolitane, e gestionali dei processi decisionali e dell'implementazione delle opere per i

campionati mondiali di calcio del 1990, con un suo progressivo depotenziamento e la completa soppressione nel 1993 (Allulli, 2010).

Un altro elemento che aiuta a comprendere la nascita e il tramonto del nuovo ciclo di politiche urbane è il nesso con la politica.

«È [...] nella crisi del sistema politico e delle forme di regolazione politica locale e nazionale che va identificata la specifica matrice politica delle 'prove di innovazione' nel campo delle politiche urbane» (Pasqui, 2011, p. 150)

Pasqui individua nel contesto politico italiano tre principali questioni rilevanti che sembrano averne facilitato l'avvio, ma anche aiutato il sostanziale fallimento: «la leadership politica; l'innovazione istituzionale e amministrativa; la costruzione di una nuova agenda urbana» (*Ivi*, p. 151).

L'introduzione dell'elezione diretta dei Sindaci²⁸ per cercare di riaffermare l'autorevolezza dei governi locali in seguito alla crisi di legittimità causata dalle inchieste di Tangentopoli segna un cambiamento sostanziale nella *leadership* politica. Tale cambiamento porta ad una maggiore personalizzazione dell'azione pubblica e introduce un'attitudine imprenditiva da parte dei Sindaci, che si mobilitano per intercettare le risorse in campo urbano, utilizzandole in modo strategico e a volte simbolico. Infatti,

«Le nuove politiche urbane sono fortemente centrate su una leadership strategica. In grandi aree urbane esse diventano un tassello significativo di una nuova immagine della città, spesso assumendo il profilo di politiche simboliche; in contesti più piccoli esse assumono il ruolo di *flagship projects*» (*Ivi*, p. 151).

Nel corso del tempo però, secondo Pasqui, in generale non vi è stata la capacità di innovare effettivamente le pratiche politiche e amministrative,

«sembra venuta meno la volontà di strutturare nuove classi dirigenti locali meno vincolate ai partiti e agli interessi particolari quando non occulti [...] Nella larga maggioranza dei casi è venuta a mancare una coalizione di sviluppo coesa e credibile, capace di costruire una visione di lungo periodo per le città e di traguardare a tale visione politiche integrate e settoriali tra loro coordinate» (*Ivi*, p. 152).

Di conseguenza, in assenza di una leadership sicura e certa, anche la natura sperimentale e innovativa delle nuove politiche urbane ha perso progressivamente legittimazione facendo riemergere le logiche tradizionali e una visione settoriale.

Oltre alla modifica dell'assetto istituzionale dei comuni italiani con l'elezione diretta del Sindaco, vengono in seguito introdotte ulteriori innovazioni istituzionali e amministrative, che a livello propositivo sembrano facilitare le nuove politiche urbane, ma nei fatti non ne garantiscono la continuità e la propulsione iniziale. Si tratta di una serie di riforme e

²⁸ Introdotta con la Legge n. 81 del 25 marzo 1993 "Elezione diretta del sindaco, del presidente della provincia, del consiglio comunale e del consiglio provinciale".

provvedimenti legislativi incentrati sul decentramento, orientati all'affermazione del principio di sussidiarietà, e sul rafforzamento delle capacità organizzative e gestionali dell'amministrazione pubblica. Tali innovazioni degli assetti istituzionali non trovano però un assetto compiuto e anche la nuova cultura amministrativa non riesce a scardinare le logiche più tradizionali e conservatrici che fanno resistenza al cambiamento. Tali fattori rappresentano quindi nei fatti un limite all'efficacia e al consolidamento delle nuove politiche urbane.

La terza questione è l'affacciarsi di nuove questioni urbane che richiedono un trattamento dei problemi multidimensionale e necessitano di politiche urbane integrate per la coesione sociale e l'accoglienza, oltre alla sperimentazione di nuovi modelli di welfare municipale. Tali questioni però probabilmente per i «limiti culturali della classe politica» (Ivi, p. 153) non riescono a modificare le agende urbane se non per i temi legati alla sicurezza, dominati dalla cultura «delle forze di centro-destra (indipendentemente dall'alternanza al governo nazionale e anche ai governi locali) che hanno ad esempio imposto, anche in Italia, il nodo sicurezza-immigrazione come grande questione urbana» (Ibidem).

Pasqui sembra quindi ipotizzare che «il fallimento delle nuove politiche urbane non è (solo) un fallimento nel processo di design e implementazione delle politiche ma è (anche e forse soprattutto) un fallimento politico».

Un altro elemento fondamentale per l'avvio della stagione di interventi integrati per le città e le periferie è l'influenza delle politiche e degli strumenti dell'azione pubblica promossi a livello europeo. Lo scambio di *best practices* avvenuto tra *policy maker* di reti di città europee tra la fine degli anni '80 e i primi anni '90, sembra essere la base dell'ideazione dell'approccio integrato che verrà adottato in seguito da diverse iniziative europee nell'arco di 15 anni. Tali iniziative, finanziate con i fondi strutturali europei e rivolte direttamente alle città, hanno permesso di sperimentare nuovi approcci e sono state da stimolo alla formulazione di nuovi strumenti a scala regionale e nazionale (Rossignolo, 2020).

«L'orientamento al locale, l'innovazione e la sperimentazione urbana, l'approccio integrato di funzioni (non solo più la dimensione fisica, ma anche sociale, economica, culturale, ecc.), di risorse (con nuovi e inediti attori privati) e di soggetti (il partenariato pubblico-privato e la partecipazione dei cittadini) sono alla base dei Progetti pilota urbani (1990-1994, 1995-1999) seguiti dai Programmi di iniziativa comunitaria Urban I (1994-1999) e Urban II (2000-06) [Atkinson 2014, Laino 1995]» (Rossignolo, 2020, p. 15).

Queste sperimentano il cosiddetto "metodo Urban" con la promozione di

«azioni innovative di carattere multidimensionale intersettoriale partecipativo, ritenute le sole in grado di migliorare in modo stabile situazioni dove l'intreccio di problemi di disagio sociale, di mancanza di opportunità economiche, di presenza di attività ai margini della legalità, tende a produrre rapporti di estraneità» (Padovani, 2002, p. 66).

«L'intervento tramite azioni locali integrate è un modello generale che è diventato, in tutta Europa, una sorta di paradigma dominante nelle iniziative rivolte a contrastare i fenomeni di esclusione sociale» (Briata et al., 2009, p. 14).

In Italia, l'influsso delle esperienze europee risulta fondamentale per l'avvio di una nuova stagione di strumenti dell'azione pubblica diretti ai quartieri complessi con il tentativo di assimilazione di alcuni concetti chiave che tali iniziative promuovono, quali l'approccio *area-based e integrato*.

L'analisi della letteratura è concorde però nell'affermare che la stagione dei programmi europei in Italia, specialmente in una seconda fase con Urban II, solo in alcuni casi ha

«portato a comportamenti amministrativi maturi, alla crescita di capacità tecnico-professionali, al superamento dell'approccio fisico alle periferie, all'attenzione anche alla dimensione sociale ed economica» (Rossignolo, 2020, p. 18).

In molti casi i progetti sono stati declinati in modo retorico, senza una visione complessiva delle problematiche urbane e con un'evidente mancanza di una lettura valutativa degli impatti dei progetti.

L'approccio area-based e integrato

Ciò che caratterizza le iniziative promosse a livello europeo in campo urbano è la scelta di intervenire con

«politiche "a misura di quartiere" [...] con un «*approccio area-based* - a base areale - ovvero lavorato a partire dall'assunzione di un ambito urbano quale campo di azione, definendo "geografie prioritarie" in corrispondenza delle quali esercitare forme di discriminazione positiva» (Briata et al., 2009, p. 13).

«l'iniziativa viene definita a partire da un perimetro problematico, un quartiere, il "luogo appropriato per fare una diagnosi dinamica pertinente sulle difficoltà che incontrano le popolazioni e per mobilitare tutte le reti familiari, comunitarie e istituzionali atte a cogliere le opportunità che si presentano" [Jacquier 2000, 134], inteso come strumento e dispositivo attraverso cui attuare le politiche di rigenerazione [Cremaschi 2001; Tosi 2001]» (Rossignolo, 2020, p. 16).

Vi è la convinzione che per trattare determinati problemi che caratterizzano le città e in particolare alcune parti di città, il modo più efficace sia l'intervento mirato a tali porzioni con azioni che intervengono in modo multidimensionale e coordinato. Si tratta di interventi che sottendono quindi alla logica dell'azione integrata:

«un tipo di azione che si proponga, come obiettivo di fondo, di intervenire simultaneamente lungo le diverse dimensioni dei problemi che stanno all'origine delle situazioni di deprivazione sulle quali si intende operare» (Padovani, 2002, p. 66)

«il concetto di azione integrata [...] non rappresenta uno stato chiaramente identificabile, quanto un percorso, un processo verso il perseguimento di alcuni obiettivi: di integrazione delle politiche pubbliche, ma soprattutto nella direzione di produrre degli effetti di integrazione degli impatti delle azioni intraprese» (Ivi, p. 67)

Per considerare gli effetti dell'approccio area-based e delle azioni integrate Padovani propone cinque principali assi di lettura attorno ai quali organizzare una possibile interpretazione: *l'integrazione tra gli attori* coinvolti nel progetto con «la loro partecipazione [...] e modalità di relazione» (Ivi, p. 71); *l'integrazione fra i diversi settori (politiche) di intervento* e in particolare «come vengono intrecciate [le azioni] nei programmi: - azioni rivolte a migliorare il *profilo economico* [...] -azioni tese a facilitare l'accesso al lavoro e a contrastare i fenomeni di povertà e di emarginazione *sociale* [...] - azioni rivolte a migliorare *la qualità edilizia e le dotazioni Infrastrutturali*» (Ibidem); *l'integrazione nel tempo*; *l'integrazione con altre risorse finanziarie*: e infine, *l'integrazione rispetto alla struttura urbana, le politiche urbane e di piano* per comprendere le possibili connessioni tra gli interventi nell'area d'intervento e la città (Ibidem).

L'integrazione pertanto «tenta di combinare insieme: materie di solito trattate in modo separato l'una dall'altra, obiettivi che si presentano come incongruenti, attori e logiche di azione che procedono per conto loro» (Bifulco & De Leonardis, 2006, pp. 54–55) e comporta «la capacità di evidenziare le relazioni e le interdipendenze fra diverse dimensioni problematiche [...che...] consente di mobilitare risorse che altrimenti rimarrebbero fuori dal gioco, non verrebbero riconosciute» (Fareri, 2009, p. 122).

Gli strumenti

Tra gli strumenti dell'azione territoriale per i quartieri in crisi sviluppati in Italia a partire dagli anni '90, se l'approccio *area-based* viene ben recepito, l'introduzione dell'approccio integrato avviene in modo graduale e con esiti differenziati

«Tutto ciò che rimanda a una dimensione "immateriale" dell'azione [...] è spesso connotato come evanescente, effimero, in ogni caso secondario.» (Briata et al., 2009, p. 143)

I Programmi di Riqualificazione urbana (Priu) e i Programmi di riqualificazione urbana e sviluppo sostenibile del territorio (Prusst) sono caratterizzati da un approccio *area-based*, ma guardano in modo pressoché esclusivo alla dimensione fisica della città.

Le prime sperimentazioni di assimilazione dell'approccio integrato avvengono invece con i cosiddetti programmi complessi, quali i Programmi di recupero urbano (Pru), i Contratti di quartiere (CdQ) I e II e i Piani integrati di sviluppo urbano che affiancano alle azioni fisiche, anche azioni intangibili che incidono sulla dimensione sociale dei luoghi.

Sempre tra i programmi complessi promossi a livello nazionale vi è Urban Italia, un programma di diretta derivazione europea, che tramite il Ministero delle Infrastrutture ha finanziato alcune progettualità di città che non erano state inizialmente finanziate dai fondi europei con l'iniziativa Urban II.

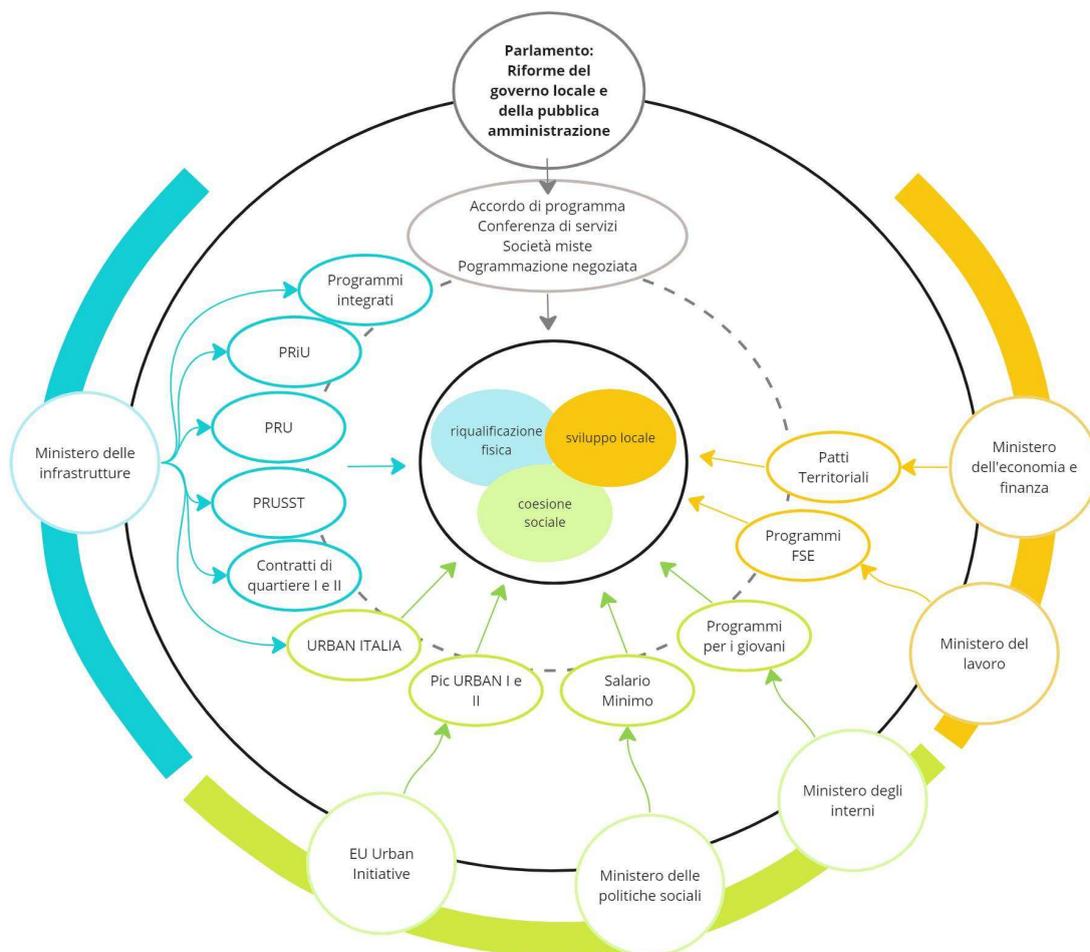


Fig. 2.1: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000): anni '90 - 2010 (elaborazione dell'autrice).

Modalità di distribuzione delle risorse e partecipazione

Oltre ai concetti chiave introdotti con la diffusione delle iniziative europee rivolte alle città, Tedesco individua altri due concetti chiave che caratterizzano questa stagione di interventi in Italia e che si distaccano dai precedenti approcci e stili di *policy*: la *competizione* e il *quotidiano* (Tedesco, 2009).

Tra le innovazioni introdotte in questa stagione nelle politiche urbane in Italia vi è certamente la modalità -non priva di criticità- di assegnazione dei fondi disponibili che passa «dalla distribuzione delle risorse a “pioggia” alla competizione per l'accesso ai finanziamenti» (Ivi, p. 122). Data la differenza tra le risorse disponibili e la domanda di fondi per risolvere i problemi dei quartieri in crisi delle città, si adotta una modalità di distribuzione basata sulla «competizione tra città per l'assegnazione dei finanziamenti per la riqualificazione/rigenerazione urbana» (Ivi, p. 126) che richiede una mobilitazione degli attori e delle risorse locali. Tra le criticità che tale competizione comporta sono stati evidenziati

diversi punti. Vi è infatti il rischio che la competizione favorisca interventi sviluppati in contesti con maggiore capacità di mobilitare attori e risorse locali, indipendentemente dal grado di problematiche che essi esprimono, oppure contesti con una forte presenza di *expertise* con le quali formulare programmi con maggiori probabilità di successo nell'accesso ai finanziamenti, con l'ulteriore rischio che tali competenze esperte siano ricercate all'esterno delle pubbliche amministrazioni senza favorire processi di apprendimento istituzionale (Tedesco, 2009).

Tale stagione di politiche si caratterizza inoltre per l'attenzione al quotidiano -alle pratiche del quotidiano- che favorisce il passaggio da una «forma top-down dell'azione ai processi partecipativi» (Ivi, p. 122), anche se spesso tali processi tendono ad essere incasellati all'interno di procedure e metodologie standardizzate, con il coinvolgimento dei soli soggetti in grado di mobilitarsi in modo dialogico e interattivo, ma «Le pratiche del quotidiano difficilmente emergono nell'ambito delle arene partecipative» (Ivi, p. 130).

Il declino delle “prove di innovazione”

A partire dagli anni '90, la stagione dei programmi complessi in Italia ha permesso di sperimentare nuovi approcci e strumenti, di introdurre nuove modalità di azione, di sperimentare la partecipazione, ma dagli anni 2000 le iniziative iniziano a perdere propulsione e pur avendo avuto

«l'indiscutibile pregio di insegnarci a guardare ai problemi in modo diverso rispetto ad altre iniziative, di fare tesoro di quella che Giuseppe Dematteis (1985) chiamerebbe “territorialità attiva” presente in alcuni luoghi e di comprendere con maggior profondità le potenzialità e le problematiche presenti a livello locale. Ciò non toglie che da sole, hanno anche dimostrato di non bastare» (Briata et al., 2009, p. 152).

Come già evidenziato, Pasqui segnala il tramonto di un ciclo di “prove di innovazione” e valuta che

«la stagione può considerarsi largamente fallimentare, sia dal punto di vista della capacità di trattamento efficace dei problemi pubblici più urgenti delle nostre città, sia sotto il profilo del radicamento di pratiche amministrative e di policy design innovative e insieme virtuose». (Pasqui, 2011, p. 148)

Tali esperienze non hanno inoltre contribuito allo sviluppo di una sistematica politica urbana nazionale.

Politiche urbane negli ultimi dieci anni

L'avvio di un nuovo ciclo di politiche per le periferie tra contraddittorietà e frammentazione

Se Pasqui nel 2011 annuncia il sostanziale fallimento e il tramonto del ciclo di politiche che caratterizza gli anni '90 e i primi anni 2000, il contesto socioeconomico creatosi dopo la crisi finanziaria del 2007-2008 e la continua transitorietà dei governi che si sono succeduti nel tempo -sono 8 i diversi Governi che si sono avvicendati a partire dal 2012 al

2023- non hanno favorito le condizioni per creare un'azione stabile e sistemica nell'ambito delle politiche urbane. A partire dal 2012, si è passati quindi dalla stagione dei programmi complessi, seppur episodici, sperimentali e -come già evidenziato- fallimentari, ad una stagione caratterizzata da un rilancio delle politiche urbane in assenza però di una visione d'insieme delle diverse iniziative promosse per le città (Fedeli, 2021) e permeata da due concetti chiave: contraddittorietà e frammentazione (Saccomani, 2019).

Oltre l'instabilità politica che si riflette nella frammentazione ed episodicità delle iniziative di azione pubblica per le città e le periferie, l'avvio di tale nuovo ciclo sembra essere facilitato dalle stesse tre questioni individuate da Pasqui per quello precedente, anche se declinate in modo diverso, che evidenziano nuovamente il nesso fragile con la politica: la leadership politica, le innovazioni istituzionali e la comparsa di nuove questioni urbane.

Il rilancio delle politiche per le città avviene infatti in parallelo all'emergere di una nuova leadership politica attenta alle questioni urbane probabilmente perché proveniente da esperienze di governo municipale (Fedeli, 2021); alcuni sindaci passano infatti ad assumere posizioni di rilievo a livello nazionale. Inoltre, in questo periodo si introducono alcune importanti innovazioni nel campo istituzionale e amministrativo degli enti locali- anche se non del tutto compiute- e specificamente l'istituzione delle città metropolitane²⁹ che rafforza l'attenzione ai contesti urbani nell'ottica di un rilancio dello sviluppo economico delle città più popolose. Infine, vi sono altri quattro fattori che fanno emergere nuove questioni urbane che richiedono risposte di carattere emergenziale e un aggiornamento delle agende urbane (Urban@it, 2017), e che incidono fortemente anche nel dibattito pubblico: la crisi economica del 2008, che impone alle città di misurarsi con nuove sfide che toccano la ristrutturazione delle economie locali, il crollo del settore di produzione edilizia, la necessità di contrastare disoccupazione e disagio sociale; la crisi della finanza locale, causata da una continua riduzione delle risorse economiche trasferite dallo stato agli enti locali, che rende difficile la gestione ordinaria dei servizi locali; la crescente percezione dell'importanza dei temi ambientali per le città e dei fattori di rischio ad essi correlati; e la centralità delle tematiche legate alle migrazioni e ai cambiamenti sociali e demografici della popolazione italiana.

Questa nuova stagione di politiche urbane è accompagnata anche da una grande attenzione nel dibattito pubblico sia al tema delle periferie sia a quello della rigenerazione urbana, alimentata da alcune figure di spicco come il neo-eletto senatore a vita Renzo Piano³⁰.

«Siamo un Paese straordinario e bellissimo, ma allo stesso tempo molto fragile. È fragile il paesaggio e sono fragili le città, in particolare le periferie dove nessuno ha speso tempo e denaro per far manutenzione. Ma sono proprio le periferie la città del futuro, quella dove si

²⁹ Legge n. 56 del 7 aprile 2014 "Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni".

³⁰ In data 30 agosto 2013 viene nominato senatore a vita della Repubblica Italiana dal presidente Giorgio Napolitano.

concentra l'energia umana e quella che lasceremo in eredità ai nostri figli. C'è bisogno di una gigantesca opera di rammendo e ci vogliono delle idee» (Piano, 2014).

Nel 2014, Piano lancia la proposta G124³¹ che finanzia con il suo stipendio da senatore: un'iniziativa finalizzata a progettare e realizzare interventi per le parti più fragili di diverse città italiane utilizzando il metodo del "rammendo delle periferie" e coinvolgendo giovani architetti under 35 anni accompagnati da tutor e professionisti. Il progetto G124 ha molta risonanza mediatica: la questione delle periferie torna a "fare problema" e la rigenerazione urbana ritrova rilevanza nel dibattito pubblico.

In parallelo però, il concetto di rigenerazione urbana inizia anche ad assumere molteplici significati e la sua portata trasformativa si affievolisce. Infatti, dall'essere associato alle politiche urbane contraddistinte da «azioni contestuali di carattere fisico (edilizio o urbanistico), di carattere sociale e di carattere economico, [con una] particolare attenzione alla lotta contro l'esclusione sociale» (Saccomani, 2004, p. 29), inizia ad essere associato anche alle «politiche indirizzate a rimediare agli effetti del consumo di suolo e del deterioramento dell'ambiente in generale» (Saccomani, 2019, p. 38); si creano pertanto ambiguità di significato e sembra perdere forza l'azione verso i contesti più fragili dal punto di vista socioeconomico.

Questa aumentata attenzione verso i temi delle periferie e della rigenerazione urbana, sostenuta dalla «necessità di interrogarsi se anche le periferie delle grandi città Italiane potessero essere in qualche modo terreno di coltura di fenomeni di fondamentalismo» (Camera dei Deputati, 2018, p. 521) in seguito agli avvenimenti terroristici verificatisi in alcune grandi città europee, ha favorito nel 2016 l'istituzione della Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie. L'iniziativa nasce con lo scopo di costruire un quadro conoscitivo sulle città e sulle periferie e fornire alcune linee di indirizzo utili alla formulazione di politiche urbane efficaci per alimentare la costruzione di un'agenda urbana nazionale. L'esito delle attività della Commissione viene presentato nel febbraio 2018 e si compone di una puntuale e corposa relazione suddivisa in due parti. Nella prima parte viene declinato il tema delle periferie; inizialmente si mettono a fuoco alcune delle questioni ritenute più rilevanti, quali: le varie declinazioni della rigenerazione urbana, il tema dell'abitare, della sicurezza e delle politiche attive ai servizi sociali; in seguito si esaminano le politiche pubbliche per le periferie attraverso le indicazioni e gli strumenti di riferimento provenienti dal contesto europeo, l'analisi della loro evoluzione nel contesto italiano e l'illustrazione di alcune proposte di *policy*. Nella seconda parte, il rapporto si immerge nei contesti di 9 città metropolitane³² con l'ambizione di approfondire le questioni emergenti. Tale parte è l'esito di una serie di sopralluoghi sul campo e raccoglie le molteplici esperienze e le buone pratiche rilevate nei diversi contesti urbani. La relazione, pur fornendo un quadro conoscitivo

³¹ <https://renzopianog124.com/>

³² Nove città metropolitane, così come indicate dalla Legge Del Rio: Roma, Napoli, Milano, Bologna, Bari, Torino, Palermo, Genova e Venezia.

e di *policy* sulle principali questioni da affrontare nelle periferie, non riesce però ad incidere a livello strategico sulla formulazione di una strategia nazionale (Urban@it 2018).

In questo periodo, a livello europeo si consolidano anche diversi orientamenti e discorsi politici che indirizzano gli interventi in campo urbano e che definiscono un quadro chiave per lo sviluppo urbano sostenibile integrato, quali: l'approccio *place-based* promosso con la nuova *Agenda per la riforma della Politica di coesione* e le diverse aree tematiche prioritarie inserite nell'*Agenda urbana per l'UE* definite dal *Patto di Amsterdam* del 2016 e successivamente aggiornate con la stipula dell'*European Green Deal*, l'adozione della *New Leipzig Charter* e l'*European New Bauhaus*. Sulla base di tali documenti vengono promossi anche diversi strumenti volti a sostenere progettualità innovative nelle città europee.

Questo *framework* europeo sembra però fare solo da sfondo alle diverse iniziative italiane. Anche se molte città italiane promuovono progetti sostenuti da strumenti predisposti a livello europeo, tale quadro non sembra incidere in modo significativo e generalizzato sulle politiche urbane, dove appare persistere una situazione «creativa [...] timidamente interessata ad uscire dalla propria *comfort zone*, ma allo stesso tempo anche confusa e disaggregata» (Rossignolo, 2020, p. 20), dove si sviluppa «un quadro disarticolato e frammentato di interventi» (Ivi, p.21).

L'approccio place based

Tra i discorsi politici promossi a livello europeo, vi sono quelli legati al rapporto per l'*Agenda per la riforma della Politica di coesione* coordinata dal Ministro dell'economia e delle finanze italiano Fabrizio Barca nel 2009. Tale documento, commissionato per valutare l'efficacia della politica di coesione dell'Unione e formulare raccomandazioni per un suo futuro sviluppo, auspica un superamento dell'approccio *area-based* adottato a partire dagli anni '90 dai programmi europei, e introduce l'approccio *place-based*. Si riconosce quindi

«che le politiche devono essere sviluppate in modo integrato e rivolte a *luoghi di intervento significativi (place-based)*, non limitati da confini amministrativi e/o da frontiere, ma piuttosto pensati per situazioni connesse da degrado economico e disagio sociale, volte a supportare processi di sviluppo sostenibile, più a lungo termine, che fanno leva su uno sviluppo (endogeno) delle risorse territoriali». (Rossignolo, 2020, p. 19)

Tale approccio sembra ricalcare una delle due tendenze prevalenti di trattamento delle periferie da parte delle politiche pubbliche individuate da Calvaresi (2018): un orientamento che le considera non tanto come uno spazio definito e che “fa problema”, ma come un campo d'azione in cui riconoscere soggetti e pratiche di innovazione da abilitare, in cui l'azione pubblica individua le “energie sociali” presenti nelle città e le supporta.

*Gli strumenti*³³

³³ Tale disamina non rileva e analizza gli ulteriori strumenti straordinari previsti con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza “#NEXTGENERATIONITALIA”, 2021.

In questo periodo, come evidenziato dai diversi rapporti sulle città di Urban@it (2017, 2019, 2020), si susseguono una pluralità di azioni e iniziative per le città e per le periferie, che rivelano «un quadro disarticolato e frammentato di interventi, organizzati per competenze settoriali (con un aumento della competizione fra assessorati, funzionale alle vicende politiche dei loro responsabili), con una prevalenza della loro natura fisica, della straordinarietà e della riduzione ad una lista di opere pubbliche *cantierabili*» (Rossignolo, 2020, p. 21).

Sinteticamente, tra tutti i diversi strumenti operativi promossi a livello nazionale vi sono: il Piano delle città (2012)³⁴; il Piano nazionale per la riqualificazione sociale e culturale delle aree urbane degradate (2015)³⁵; il Programma straordinario di intervento per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie, Piano Periferie (2016)³⁶; il Programma Innovativo Nazionale per la Qualità dell’Abitare, PINQuA (2021)³⁷. A questi si aggiungono gli strumenti indirizzati solamente verso le città metropolitane: i Patti per le aree Metropolitane e altre iniziative finanziate con fondi strutturali europei con il Programma operativo nazionale città metropolitane (PON METRO). Altri programmi sono diretti inoltre alle politiche abitative come il Programma di recupero di immobili e alloggi di edilizia residenziale pubblica (2014)³⁸.

In aggiunta agli strumenti predisposti a livello nazionale, possiamo delinearne anche altri promossi direttamente dall’Unione Europea a sostegno di azioni integrate per i contesti urbani delle città europee, tra cui molte città italiane: *Integrated territorial investments (Iti)*, *Community led local development (Clld)*, *Urban Innovative Actions (UIA)* e *European Urban Initiative (EUI - UIA)*.

³⁴ Art. 12 del Decreto Legge 83 del 22 giugno 2012 “Piano nazionale per le città” (Legge n.134 del 7/8/2012).

³⁵ Commi 431-434 della Legge n. 190 del 23/12/2014 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015)” e successivo Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 15 ottobre 2015 “Interventi per la riqualificazione sociale e culturale delle aree urbane degradate”.

³⁶ Commi 974-978 della Legge n. 208 del 28 dicembre 2015 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)” e successivo Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 maggio 2016 “Approvazione del bando con il quale sono definiti le modalità e la procedura di presentazione dei progetti per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie delle città metropolitane, dei comuni capoluogo di provincia e della città di Aosta”.

³⁷ Commi 437-433 e seguenti della Legge n. 160 del 27 dicembre 2019 “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2020 e bilancio pluriennale per il triennio 2020-2022” e del Decreto Interministeriale n. 395 del 16 settembre 2020 “Procedure per la presentazione delle proposte, i criteri per la valutazione e le modalità di erogazione dei finanziamenti per l’attuazione del “Programma innovativo nazionale per la qualità dell’abitare”.

³⁸ Decreto Legge n. 47 del 28/3/2014 “Misure urgenti per l'emergenza abitativa, per il mercato delle costruzioni e per Expo 2015 ” (Legge n. 80 del 23/05/2014).

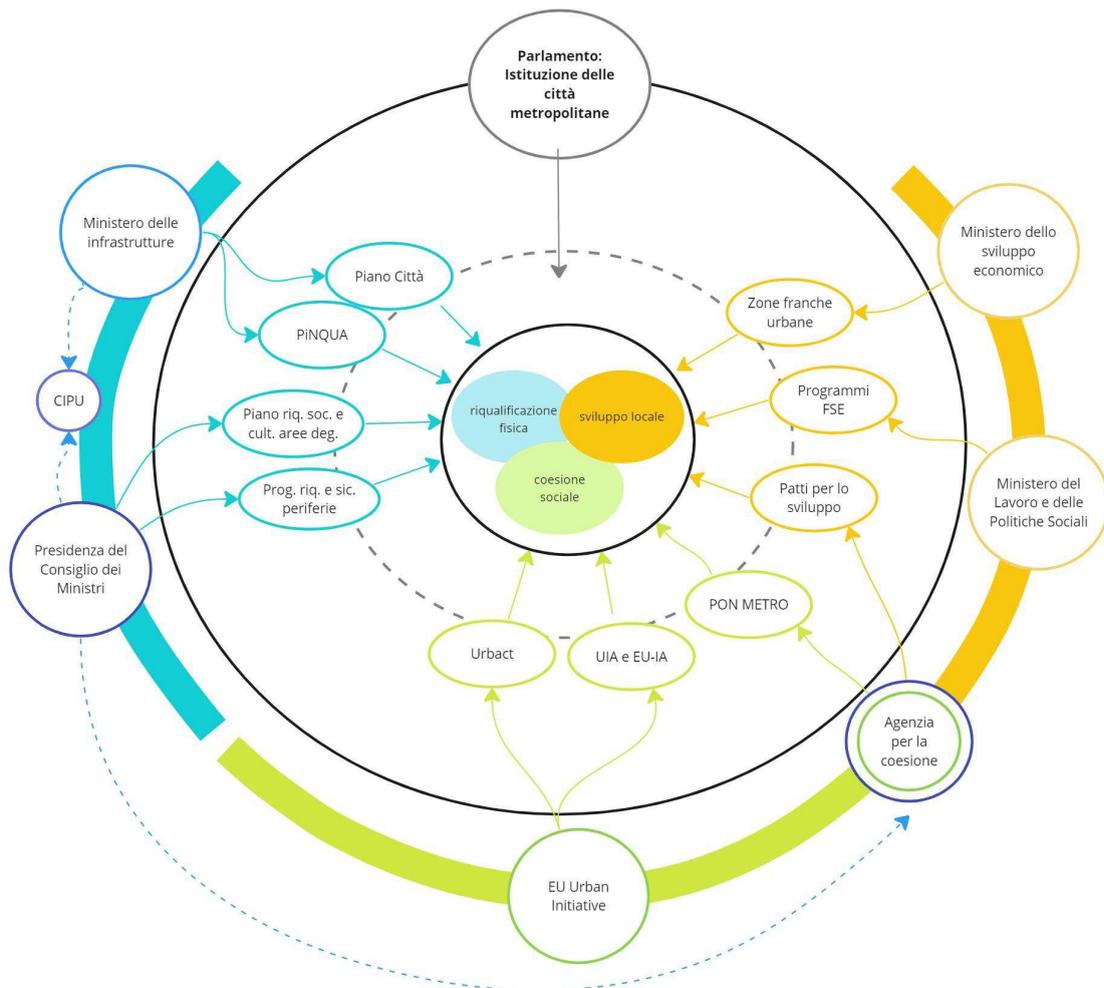


Fig. 2.2: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000): anni 2011 - 2021 (elaborazione dell'autrice).

Modalità di distribuzione delle risorse e partecipazione

Anche le iniziative nazionali promosse in questo periodo, come nel precedente, risentono della modalità di distribuzione delle risorse mutuata dagli strumenti dell'azione pubblica europei degli anni '90 -e tutt'ora utilizzata-, con un carattere che risulta ancora molto episodico e non strutturale (Fedeli, 2021). Si adottano infatti dispositivi competitivi, interpretandoli come un modo per mobilitare risorse e attivare le città, con il rischio già evidenziato di privilegiare taluni contesti con concentrazione di risorse e expertise, in particolare quando si assume la logica della rapida cantierabilità come criterio premiale nella selezione delle progettualità da finanziare.

In riferimento alla partecipazione sembra affievolirsi la spinta verso la valorizzazione dei saperi locali e il quotidiano, che caratterizza le iniziative promosse sulla scia dei primi programmi europei negli anni '90. Le risorse disponibili per lo sviluppo di percorsi partecipativi e il coinvolgimento degli abitanti sembrano ridursi e il loro sviluppo ricadere

sulle capacità di mobilitare risorse economiche e organizzative da parte delle amministrazioni locali, le quali però non sempre sono in grado di trovarle e non sempre hanno maturato competenze interne e cultura riguardo ai temi della partecipazione. Tale considerazione è evidente analizzando, ad esempio, il PINQuA che pur prevedendo tra le linee di azione e tra i criteri premiali di valutazione «l'individuazione e utilizzo di modelli e strumenti innovativi di gestione, inclusione sociale e welfare urbano nonché di processi partecipativi, anche finalizzati all'autocostruzione³⁹», tra gli interventi che sostiene economicamente vi sono sostanzialmente solo attività che rientrano nella sfera della riqualificazione materiale, lasciando quindi in carico alle amministrazioni locali l'attivazione di iniziative riguardanti la sfera delle azioni immateriali, tra cui quelle di promozione di processi di coinvolgimento degli abitanti.

2.3.2. Il ruolo del Ministero della Cultura e della Direzione Generale Creatività Contemporanea

La disamina delle politiche urbane finora effettuata individua due cicli di politiche urbane: un primo ciclo tra gli anni '90 fino al 2012 caratterizzato da “prove di innovazione” influenzate dalle politiche europee, che non riescono però ad incidere in modo sostanziale sul trattamento delle questioni urbane; e un secondo ciclo in corrispondenza dell'ultimo decennio contraddistinto da diverse iniziative frammentarie e contraddittorie, che non delineano una visione strategica e in cui il trattamento dei problemi coinvolge ancora prevalentemente la dimensione materiale degli interventi di rigenerazione urbana.

Rispetto all'ampio insieme di attori governativi coinvolti a diverso titolo nella prima stagione delle politiche urbane (Allulli, 2010)⁴⁰, negli ultimi dieci anni si affacciano nuovi attori di Governo, tra questi: il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Turismo (ora Ministero della Cultura)⁴¹. Se con il Piano Città il MiBACT entra nella Cabina di Regia tra i soggetti incaricati alla sua gestione, è durante il Governo Renzi che inizia ad assumere un ruolo di maggiore rilevanza. Assieme al Ministero dell'Economia e delle Infrastrutture risulta infatti tra gli attori di governo coinvolti nelle iniziative di rigenerazione delle aree urbane

³⁹ Art. 4 del Decreto Interministeriale n. 395 del 16. settembre 2020 “Procedure per la presentazione delle proposte, i criteri per la valutazione e le modalità di erogazione dei finanziamenti per l'attuazione del “Programma innovativo nazionale per la qualità dell'abitare”.

⁴⁰ Tra i principali che Allulli individua vi sono: il Ministero delle Infrastrutture e dei trasporti con la DICOTER (Direzione Generale per lo Sviluppo del territorio, la programmazione ed i progetti internazionali), la Presidenza del Consiglio con il Dipartimento per lo Sviluppo delle Economie Territoriali, il CIPE (Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica), il Ministero dell'Interno, il Ministero per lo Sviluppo Economico, il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, la Conferenza Stato-Città e Autonomie Locali (Allulli, 2010, pp. 13-14).

⁴¹ Un altro nuovo attore che merita di essere qui citato, ma non approfondito, è il Comitato interministeriale per le politiche urbane, istituito con l'art. 12 bis del Decreto Legge n. 83 del 22 giugno 2012 (L.134/2012) “Misure urgenti per la crescita del Paese”. Nato dall'idea di costituire un osservatorio sulle questioni urbane e coordinare le politiche urbane, nell'arco di un decennio il CIPU ha avuto esiti fallimentari nel conseguire l'istituzione di una Agenda Urbana nazionale (Urban@it, 2017) ed è stato gradualmente depotenziato, per poi essere riattivato solo durante il periodo pandemico con il Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 23 novembre 2021.

degradate e delle periferie promosse dalla Presidenza del Consiglio tra il 2015 e il 2016. Il MiBACT assume un ruolo di concertazione rispetto agli avvisi promossi, oltre a prendere parte con due rappresentanti al Comitato per la valutazione e la selezione delle proposte da finanziare con il Bando per gli Interventi per la riqualificazione sociale e culturale delle aree urbane degradate⁴²; successivamente viene anche coinvolto nell'Alta Commissione istituita per la valutazione dei progetti promossi dal Piano Innovativo per la Qualità dell'Abitare, ma con un ruolo di rappresentanza molto minoritario.

Oltre a queste azioni però, dal 2014 il Ministero inizia a distinguersi anche come attore con il ruolo di promotore di nuove politiche urbane per le periferie, e lo fa attraverso l'istituzione della Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane che produce interessanti iniziative, sostenendo progetti di ricerca e mettendo a disposizione risorse per progetti innovativi dedicati alle periferie.

L'istituzione della Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane del MiBACT: cronistoria

In seguito all'insediamento del Governo Renzi e di Dario Franceschini al Ministero dei Beni Culturali e del Turismo, si avvia nel 2014 un riassetto del Ministero, e a partire dalla struttura della Direzione Generale per il Paesaggio, le Belle Arti, l'Architettura e l'Arte Contemporanee (PaBAAC) viene istituita la Direzione Generale Arte e Architettura Contemporanea e Periferie Urbane⁴³. Tale riorganizzazione prevede quindi un ampliamento delle competenze della Direzione sulla *contemporaneità*, di appannaggio di tale Direzione dal 2000, con l'inclusione di ambiti d'azione legati alla «qualità architettonica e urbanistica ed alla promozione dell'arte e dell'architettura contemporanee»⁴⁴, e alla «riqualificazione e il recupero delle periferie urbane»⁴⁵. L'utilizzo della parola "riqualificazione" però si presta fin da subito ad alcune ambiguità, dato che tale termine solitamente richiama interventi incentrati sulla trasformazione dello spazio fisico; tale vocabolo risulta talmente 'problematico' da scomparire successivamente dalla *mission* della DGAAP (Meschini, 2023). La Direzione Generale rimane attiva con tale denominazione tra il 2014 e il 2019, e nel giugno 2019 viene denominata Direzione Generale Creatività Contemporanea e Rigenerazione Urbana e poco dopo, nel dicembre 2019, ulteriormente abbreviata in Direzione Generale Creatività Contemporanea. Nella denominazione si perde quindi il focus sulle *periferie urbane*, e avviene dapprima uno spostamento sulla *rigenerazione urbana*, e in seguito sulla *creatività contemporanea*. Contestualmente si declinano con più precisione anche le sfere d'azione della DGAAP; non più, quindi, solamente la promozione e il sostegno dell'arte e dell'architettura contemporanee e della qualità architettonica e urbanistica, ma anche della fotografia, della video-arte, delle arti applicate, del design e

⁴² Art. 2 del DPCM del 15 ottobre 2015 "Istituzione e funzionamento del Comitato".

⁴³ Art. 16 del DPCM 171/2014 "Regolamento di organizzazione del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo".

⁴⁴ Vedi nota 43.

⁴⁵ Vedi nota 43.

della moda, oltre al supporto delle imprese culturali e creative e della promozione di interventi di rigenerazione urbana⁴⁶, abbandonando quindi l'uso incerto e problematico della parola "riqualificazione".

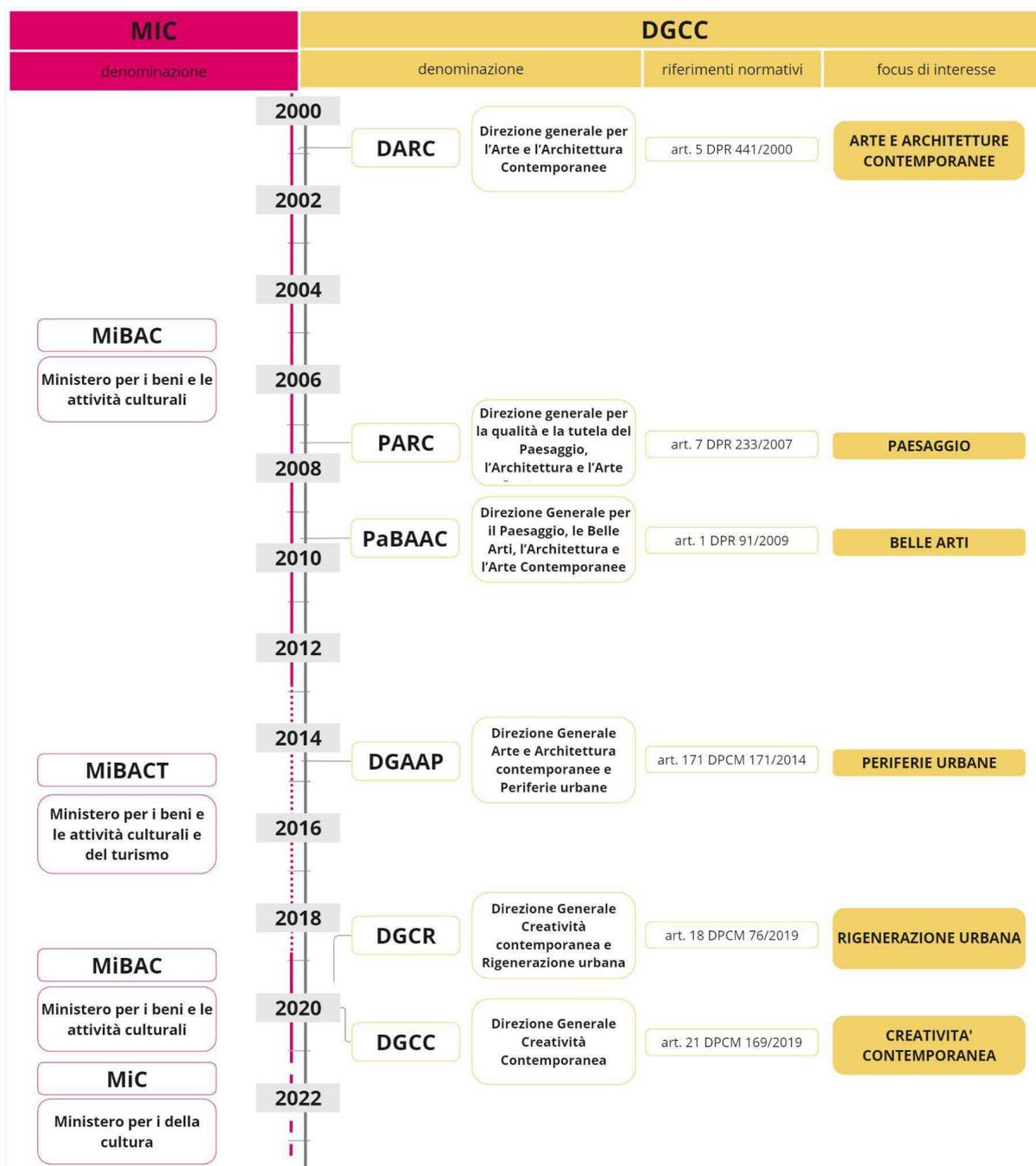


Fig. 2.3: Cronistoria dell'evoluzione della Direzione Generale Creatività Contemporanea (elaborazione dell'autrice).

⁴⁶ Art. 18 DPCM 76/2019 "Regolamento di organizzazione del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo" e art. 21 DPCM 169/2019 "Regolamento di organizzazione del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo, degli uffici di diretta collaborazione del Ministro e dell'Organismo indipendente di valutazione della performance".

Dalla sua origine (2000) ad oggi (2023), la DGCC, oltre ad occuparsi specificatamente del “contemporaneo”, inteso inizialmente come ambito di interesse specifico dell’arte e dell’architettura quali espressioni della contemporaneità, ha quindi affiancato e messo al centro del proprio mandato anche altri ambiti di interesse, quali: il paesaggio (2007), le belle arti (2009), le periferie urbane (2014), la rigenerazione urbana e la creatività contemporanea (2019). Dal 2014, quando introduce il focus di interesse per le periferie urbane, la DGAAP sembra consolidare il rapporto tra creatività e periferia maturato con alcune pratiche artistiche promosse partire dai primi anni 2000 (Meschini, 2023).

«Con la creazione della DGAAP, la riqualificazione delle periferie viene definita come ambito di competenza della pratica artistica contemporanea, al pari delle arti visive, dell’architettura e del design» (*Ibidem*, p. 254)

Tra il 2015 e il 2017 la Direzione opera in particolare dentro cinque filoni che definisce: *percorsi di conoscenza; rigenerazione; condivisione/innovazione; spazio al talento; visioni internazionali* (Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017b). All’interno di questi filoni, che raccolgono i numerosi interventi in molteplici campi dall’arte all’architettura alla creatività contemporanea, se ne distinguono alcuni che si rivolgono nello specifico al campo delle periferie urbane.

All’interno di tale cornice, per il Ministero della Cultura, la DGAAP collabora anche alle iniziative promosse dalla Presidenza del Consiglio: nel 2015 partecipa alla Commissione di valutazione delle proposte per il Piano nazionale per la riqualificazione sociale e culturale delle aree urbane degradate, e nel 2016 alle attività propedeutiche alla redazione del bando del cosiddetto “Piano Periferie” (Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017b).

Osservando nel complesso gli interventi della DGAAP a partire dal 2014, si illustrano in seguito alcune delle attività rivolte alle periferie ritenute più significative distinguendo i *percorsi di conoscenza* e *condivisione* promossi sia attraverso il supporto di ricerche finalizzate ad indagarle, sia attraverso la divulgazione delle buone pratiche di rigenerazione; e le *iniziative di rigenerazione* che sostengono processi di riqualificazione/rigenerazione urbana *culture-led*, in cui le attività culturali sono i principali motori di sviluppo (Evans & Shaw, 2004).

I percorsi di conoscenza

All’inizio della propria attività, la DGAAP avvia una serie di importanti processi di costruzione di conoscenza utile per costruire un apparato teorico di riferimento e per individuare buone pratiche a supporto della formulazione e implementazione di nuove politiche urbane per i contesti periferici. Attraverso diverse iniziative indaga da un lato le periferie (contribuendo al dibattito sulle molteplici accezioni del termine) e le possibili modalità di intervento da adottare in tali contesti; dall’altro diffonde e dissemina le

esperienze di rigenerazione urbana dei quartieri periferici che mettono al centro i processi *culture-led*.

Tra le attività di ricerca promosse dalla DGAAP due si rilevano di particolare interesse. La prima prende forma nel volume “Indagine sulle periferie” edito dalla rivista Limes (AA. VV., 2016) a cui la DGAAP collabora. Tale numero della rivista è dedicato all’esplorazione del concetto di periferia e delinea alcune strategie per la rigenerazione urbana attraverso la narrazione di diversi contesti italiani e stranieri dalla prospettiva multidisciplinare dei vari autori. La seconda attività rilevante è l’indagine curata dalla società di consulenza specializzata nella rigenerazione urbana Kcity, i cui esiti sono stati pubblicati in “Demix L’atlante delle Periferie funzionali metropolitane” (Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017a). Tale ricerca parte dalla necessità di fare chiarezza sul concetto di periferia e di poter disporre di un quadro conoscitivo di riferimento per intervenire in modo consapevole per

«recuperare il patrimonio pubblico attraverso pratiche culturali nell’accezione più ampia del termine. Per intervenire consapevolmente e con una governance multilivello sulle realtà periferiche e marginali, intese, come detto, non solo geograficamente o urbanisticamente, ma soprattutto dal punto di vista culturale e sociale» (*Ivi*, p. 5), perché «Le periferie [...] sono anche i luoghi sui quali scommettere per il futuro» (*Ibidem*)

come dichiara Federica Galloni⁴⁷ nell’introduzione della pubblicazione. L’Atlante esplora il concetto di *perifericità* di nove contesti metropolitani con un’analisi che non si sofferma sul concetto di periferia inteso in termini geografici, come grado di lontananza dal centro, e che non si basa esclusivamente su parametri di vulnerabilità sociale e di degrado urbano, ma introduce il parametro della dotazione di servizi a disposizione degli abitanti nei quartieri: una misurazione che fa riferimento quindi all’offerta di *urbanità* presente nei territori.

«L’Atlante è stato finalizzato alla conoscenza del territorio a partire soprattutto dagli usi culturali, a fianco dei più tradizionali indicatori quali il degrado fisico e il disagio sociale». (*Ibidem*)

L’*effetto città*, considerato dalla ricerca, è dato quindi dalla compresenza di dotazioni culturali, di attività commerciali e turismo, di impianti sportivi e servizi sociali e sviluppo territoriale, inteso come concentrazione di progetti di riqualificazione e rigenerazione urbana attivi, oltre che di concentrazione di poli attrattori.

Realizzato pressoché in contemporanea ad altre analisi urbane che mettono in tensione il concetto di periferia promosse sia dalla Presidenza del Consiglio in collaborazione con enti di ricerca sia da organizzazioni della società civile (Bifulco et al., 2020), questo studio si distingue perché fornisce una lettura dei tessuti urbani che evidenzia le porzioni più o meno attive rispetto alle dotazioni culturali, partendo dall’ipotesi che la cultura può assumere un ruolo guida nel rigenerare contesti deprivati in un’ottica integrata e intersettoriale (Evans &

⁴⁷ Architetto di formazione e alla dirigenza della DGAAP nel 2014/2016 e 2017/2019.

Shaw, 2004), mobilitando il concetto di cultura in diverse forme (Ferilli et al., 2017; Sacco et al., 2015).

Tra le prime attività di diffusione di conoscenza sulle periferie, vi è il progetto *Cantiere periferie. Alla ricerca di una città normale* (2016). Con tale iniziativa la DGAAP avvia una collaborazione con tre gruppi di ricerca delle università di Napoli, Roma e Torino con lo scopo di arricchire il quadro di conoscenza sui brani di città pubblica realizzati a partire dal 1962 in Italia e contemporaneamente analizzarne le problematiche ricorrenti e i processi di trasformazione in atto. Gli esiti di tali indagini vengono rielaborate in una mostra allestita all'Archivio Centrale dello Stato e per la pubblicazione del relativo catalogo.

Un'altra interessante iniziativa, che la DGAAP promuove nel giugno del 2017, è il convegno *FUTURO PERIFERIE. La cultura rigenera*⁴⁸ che si svolge a Roma ed è preceduto da tre seminari sul valore della cultura nelle periferie organizzati a Catania, Parma e Novara. Tale percorso nasce dall'obiettivo di condividere e approfondire esperienze capaci di promuovere la rigenerazione delle parti più in difficoltà delle città attraverso la mobilitazione di limitate risorse pubbliche. Il convegno curato da Paolo Cottino (Kcity), Andrea Mariotto e Ezio Micelli (Università Iuav di Venezia) e Esmeralda Valente (DGAAP) si propone di diffondere e valorizzare una serie di sperimentazioni di rigenerazione urbana nate da progetti culturali nelle periferie, con un forte accento sulle pratiche dal basso e sui processi integrati, come indicato nella presentazione ufficiale dell'evento:

«La potenza della cultura che demolisce i muri del degrado rigenerando il capitale sociale, per stabilire un nuovo legame tra cittadini.

Approcci innovativi, politiche che scommettano convintamente sulla cultura come pilastro per costruire il rilancio delle città.

Lo stato dell'arte sui progetti realizzati, sui modelli più efficaci e sulle prospettive più concrete, con amministratori ed esperti. Per costruire il cambiamento e riscrivere il destino delle periferie⁴⁹.»

Il convegno, patrocinato dalla Presidenza del Consiglio, dal Ministero della Difesa, dal Ministero delle Infrastrutture e Trasporti in collaborazione con la Conferenza delle Regioni, ANCI e il Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, contribuisce ad alimentare il dibattito pubblico sulla rigenerazione urbana e sulle periferie (§ 2.3.1), e all'interno di tale dibattito, in cui il concetto di rigenerazione urbana si presta a diverse definizioni e ambiguità, si inserisce adottando e rafforzando l'approccio che fa leva sulle iniziative *bottom-up* e *culture-led*.

Sempre nel 2017, la DGAAP promuove anche il *Premio per una ricerca sulla rigenerazione urbana*⁵⁰, un concorso volto ad individuare e premiare ricerche inedite e

⁴⁸ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/futuroperiferie/> (ultima consultazione Giugno 2023)

⁴⁹

https://storico.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza_asset.html_1582033023.html (ultima consultazione Giugno 2023)

⁵⁰ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/premioricerca-rigenerazioneurbana/> (ultima consultazione giugno 2023).

originali di dottori di ricerca delle Università italiane sui temi della rigenerazione urbana; lo scopo è di fornire ulteriori stimoli conoscitivi per orientare le politiche locali di gestione del territorio. Il concorso viene vinto da Chiara Olivastri con la tesi “Con Temporaneo: design per il riuso di spazi abbandonati”, che viene successivamente pubblicata dalla stessa DGAAP; tale ricerca affronta il tema delle diverse forme di riuso temporaneo degli spazi dismessi attraverso l'attivazione di dinamiche di innovazione sociale (Olivastri, 2018) e sembra rafforzare ulteriormente l'importanza dell'azione dal basso nei processi di rigenerazione urbana.

Tra le più recenti attività promosse dalla DGCC⁵¹ vi è il percorso di ricerca, formazione e disseminazione denominata *Arte e Spazio Pubblico*⁵², realizzato in collaborazione con la Fondazione Scuola dei beni e delle attività culturali. Avviata nel 2021, tale iniziativa si svolge in più momenti e si conclude a fine 2022. Inizialmente coinvolge alcuni consulenti esperti con lo scopo di individuare i temi più significativi sui quali costruire alcune giornate di approfondimento a partire dai loro contributi scientifici nei diversi settori di competenza. In seguito organizza alcune giornate di condivisione e formazione online con la partecipazione di altri esperti, selezionati tramite una call for abstract per alimentare la riflessione sui molteplici aspetti legati alle pratiche artistiche negli spazi pubblici: dai modelli di promozione e conoscenza, alle politiche e alle pratiche di progettazione, alla partecipazione, alle questioni del diritto e della conservazione. Il percorso indaga quindi le interazioni tra arte contemporanea e spazio pubblico in Italia, sia attraverso la costruzione di un quadro teorico, sia attraverso la raccolta di pratiche progettuali; infine, ne dissemina gli esiti con la pubblicazione degli atti conclusivi delle giornate studio. La pubblicazione si focalizza sui temi dello spazio, della temporalità, della committenza e della partecipazione e raccoglie indagini, casi di studio ed esperienze pratiche presentate dai diversi ricercatori, artisti e curatori, architetti e giuristi invitati durante le giornate studio (Direzione Generale Creatività Contemporanea del Ministero della Cultura & Fondazione Scuola dei beni e delle attività culturali, 2023).

Oltre a queste iniziative, dove la DGAAP opera direttamente commissionando studi a consulenti esterni, o promuove attività di diffusione in collaborazione con esperti e altri enti istituzionali, o supporta ricerche attraverso la modalità del bando, nel tempo sostiene anche progettualità promosse e gestite da altre istituzioni culturali ed enti locali, come ad esempio il programma *Città Come Cultura - dalla Cultura si riparte* ideato e realizzato dalla Fondazione MAXXI tra il 2020 e il 2021 per indagare i cambiamenti in ambito culturale avvenuti a seguito della pandemia.

Il sostegno ad iniziative di rigenerazione a base culturale

In parallelo alle azioni di ricerca e di diffusione sui temi legati alle periferie e alla rigenerazione urbana, il MiBAC tramite la DGAAP sostiene anche molteplici iniziative a

⁵¹ Attualmente vi sono in corso ulteriori iniziative, come il percorso *Ibridazione - Rigenerazione* avviato nel luglio 2023, ma la disamina riporta solamente le più significative avviate fino giugno 2023.

⁵² <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/artespaziopubblico/> (ultima consultazione agosto 2023).

favore di processi di rigenerazione urbana *culture-led*, operando con tre modalità: con un supporto diretto volto a finanziare specifiche progettualità di istituzioni culturali ed enti locali; con lo sviluppo diretto di progetti in collaborazione con organizzazioni no profit, istituzioni ed enti locali; o attraverso la promozione di bandi di concorso per stimolare e sostenere la mobilitazione di attori locali. Con la prima modalità realizza il progetto *Biblio Hub* promosso dall'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) in occasione della mostra *Taking Care, Progettare per il bene comune* per il Padiglione Italia 2016. Con la seconda modalità invece sostiene progetti come il progetto di avvicinamento all'arte contemporanea *Arte alla luce* realizzato con Save the Children e rivolto a minori in condizioni di povertà educativa in diverse periferie delle città italiane (2015/2017); oppure come *l'Education Hub* a Palermo, promosso all'interno di Manifesta 12, implementato in collaborazione con diverse istituzioni locali nel 2018. E infine, attraverso la promozione di bandi di concorso lancia una serie di avvisi pubblici volti ad attivare e sostenere con risorse economiche progettualità ideate e sviluppate da professionisti, organizzazioni ed enti locali, incentivando la costruzione di partenariati multiattoriali. In questo modo la DGAAP promuove il bando *Scuola: spazio aperto alla cultura* (2016-2017), cinque diverse edizioni del premio *Creative Living Lab* (2018-2023), il bando *Prendi parte! Agire e pensare creativo* (2018), e il Programma *Cultura Futuro Urbano* (2019), che comprende molteplici linee strategiche e che verrà qui solamente introdotto e più avanti analizzato in dettaglio (§ 4.1)⁵³.

Tra queste iniziative quella di più lunga durata è il premio *Creative Living Lab* che, dopo esser stato avviato nel 2018, è stato riproposto in cinque edizioni a cadenza annuale (fatta eccezione per l'anno 2021 a causa della pandemia).

«Creative **Living Lab** nasce nel 2018 per finanziare **progetti condivisi di rigenerazione urbana delle periferie italiane**, intese come territori che vivono realtà di fragilità sociale, economica e ambientale, non necessariamente lontani dal centro fisico della città, ma caratterizzati da difficile accessibilità a servizi e infrastrutture. Il bando intende promuovere **processi di rigenerazione dei territori periferici** attraverso la realizzazione di microprogetti innovativi e di qualità, in ambito culturale e creativo, orientati alla trasformazione e al riutilizzo di spazi interstiziali, aree o edifici abbandonati o dismessi e zone di verde non curate⁵⁴».

Dal 2018 al 2022, tale bando sostiene 105 micro-progettualità in tutta Italia, con una prevalenza alle regioni del Sud e isole (circa il 38,5%) e del Nord (circa il 38,5%) e tra tutte le azioni promosse dalla DGAAP *Creative Living Lab* sembra lo strumento che maggiormente mette in relazione le pratiche artistiche contemporanee con i territori periferici dando avvio ad un processo di istituzionalizzazione di tali pratiche (Meschini,

⁵³ Oltre a questi sono da segnalare anche altri bandi minori promossi entrambi nel 2018: *Periferia Intelligente* per promuovere interventi tramite il ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale e *Cineperiferie* per valorizzare con il linguaggio cinematografico la cultura nei paesaggi periferici, sostenendo rassegne cinematografiche e produzioni audiovisive.

⁵⁴ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/creativelivinglab/> (ultima consultazione Giugno 2023) [grossetto riportato come dal testo presente sul sito].

2023). Attraverso i finanziamenti stanziati si promuovono così molteplici attività culturali per rigenerare i territori con azioni intangibili e micro-azioni fisiche: workshop, seminari, laboratori artistici, produzioni artistiche, percorsi espositivi e didattici, festival urbani e riqualificazione di spazi. Il bando incentiva inoltre i proponenti ad adottare un approccio multistakeholder basando le progettualità sulle energie sociali presenti nei diversi contesti locali, promuovendo quindi le infrastrutture sociali presenti nei territori di prossimità.

Un'altra iniziativa che mette in evidenza il supporto della DGAAP alle pratiche creative per la rigenerazione urbana attraverso la modalità dell'avviso pubblico è il bando *Prendi parte! Agire e pensare creativo*⁵⁵, che nel 2018 sostiene 15 progettualità, di cui sette del Sud, cinque nel Nord, e tre nel Centro Italia. Il bando nasce per incoraggiare:

«progetti che promuovano la creatività contemporanea coinvolgendo in modo significativo giovani di un'età compresa tra i 18 e i 29 anni. Tali progetti dovranno essere proposti da istituzioni culturali pubbliche e private senza scopo di lucro dedicate alla creatività contemporanea situate nelle periferie urbane. Per periferia urbana si intende il territorio (non necessariamente lontano dal centro sotto il profilo urbanistico) che vive realtà di fragilità sociale, economica, ambientale, di difficile accessibilità a servizi e infrastrutture, o ancora dove sono riscontrabili fenomeni di degrado fisico, di marginalità, di disagio sociale, di insicurezza e di povertà. Le istituzioni culturali dovranno costituire, pena esclusione dal bando, un partenariato con almeno un ente del Terzo Settore»⁵⁶.

A differenza del *Creative Living Lab* che si concentra sulla «rigenerazione e/o alla trasformazione di spazi interstiziali, aree o edifici abbandonati o dismessi e zone di verde non curate⁵⁷» attraverso il coinvolgimento attivo delle comunità, senza focalizzarsi su un target specifico, tale iniziativa si caratterizza per la forte enfasi riposta nella partecipazione giovanile nei contesti urbani di vulnerabilità sociale. Le attività realizzate interessano i giovani con molteplici proposte culturali ideate a partire dalla vocazione, dai bisogni e dalle risorse presenti nei contesti territoriali dei proponenti: dalla gestione museale, all'organizzazione di mostre e manifestazioni, al giornalismo civico allo sviluppo di progetti di fotografia sociale o di *street art*. La DGAAP introduce qui inoltre il tema della valutazione dei progetti, esortando i partecipanti a considerare l'impatto psico-comportamentale sui giovani coinvolti nelle diverse attività. Il bando infatti premia le progettualità che prevedono un disegno valutativo, lasciando libera scelta sulle modalità e sugli indicatori di misurazione da adottare. Forse, proprio tale libertà e la possibile eterogeneità delle valutazioni potrebbe aver portato ad una mancata divulgazione della valutazione complessiva dei progetti sostenuti; e tale iniziativa si rivela un episodio sperimentale senza ulteriore seguito.

Il ruolo della scuola: Scuola: spazio aperto alla cultura (2016-2017)

⁵⁵ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/prendiparte/> (ultima consultazione Giugno 2023).

⁵⁶ https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/05/BANDO_PRENDI_PARTE.pdf (ultima consultazione Giugno 2023).

⁵⁷ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/creativelivinglab/> (ultima consultazione Settembre 2023).

Se il bando *Prendi Parte! Agire e pensare creativo* intreccia il campo delle politiche culturali con quello delle politiche giovanili, è con il bando *Scuola: spazio aperto alla cultura*⁵⁸ che la DGAAP si avvicina alle politiche educative: questa è infatti la prima iniziativa promossa in connessione con il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, la successiva sarà il *Piano Cultura Futuro Urbano* nel 2018 (§ 4.1).

Il bando, promosso nel 2016 e realizzato nel 2017, supporta 31 progetti in tutta Italia per promuovere:

«la tutela, la promozione e la valorizzazione del patrimonio culturale e storico nazionale, in collaborazione con enti locali, e/o attraverso il coinvolgimento di enti, fondazioni, associazioni culturali e onlus, istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, finalizzati all'apertura della scuola in orari extra scolastici per la realizzazione di progetti culturali da svolgersi all'interno dell'edificio e/o in spazi inutilizzati della struttura stessa»⁵⁹.

Il bando diretto alle istituzioni scolastiche nasce con l'obiettivo di creare all'interno dei presidi scolastici, spazi aperti al territorio dove realizzare eventi culturali, manifestazioni artistiche e attività espositive in sinergia con altre organizzazioni del territorio, migliorando l'offerta culturale e facilitandone la fruizione nelle comunità, secondo il modello della *scuola aperta* (Barra, 2022; Cantisani, 2019; Del Bene et al., 2021) e pensando alla scuola come «uno spazio pubblico. Un patrimonio, anche storico-artistico, che è a disposizione del territorio e dei cittadini, così come lo sono parchi, giardini, strade e piazze» (Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane, 2019, p. 9).

Il bando e le progettualità premiate, ben illustrate nella pubblicazione degli esiti (Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane, 2019), si caratterizzano per la centralità riposta sulla rigenerazione degli spazi scolastici, spesso di valore architettonico e storico, e sulle proposte culturali, che toccano varie sfere del campo dell'arte con attività di cinema, teatro, fotografia, musica fumetto, pittura, scultura, multimedia, ma anche l'organizzazione di conferenze e mostre. La rigenerazione urbana e sociale nei contesti di prossimità degli istituti scolastici proponenti non sembra essere invece un obiettivo primario. Inoltre, tra i criteri di valutazione delle proposte non vi sono premialità rispetto alle condizioni dei contesti urbani di localizzazione delle strutture scolastiche proponenti, gli interventi non sono quindi diretti specificatamente alle periferie urbane.

I progetti selezionati rappresentano ad ogni modo esperienze che «hanno dimostrato come la creatività contemporanea può contribuire non solo alla formazione, ma anche all'integrazione e all'aggregazione delle comunità» (Ivi, p. 9). Sono esperienze di rigenerazione a base culturale di spazi scolastici, distribuite su tutta la penisola che hanno favorito l'attivazione e la diffusione di buone pratiche innovative.

⁵⁸ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/scuola-spazio-aperto-alla-cultura/> (ultima consultazione Settembre 2023).

⁵⁹ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/04/avviso-pubblico.pdf> (ultima consultazione Settembre 2023).

Insieme alle altre esperienze innovative, intersettoriali e multistakeholder promosse dalla DGCC, le esperienze sviluppate con tale bando hanno certamente contribuito alla costruzione di un quadro di riferimento anche per il disegno del successivo *Piano Cultura Futuro Urbano*.

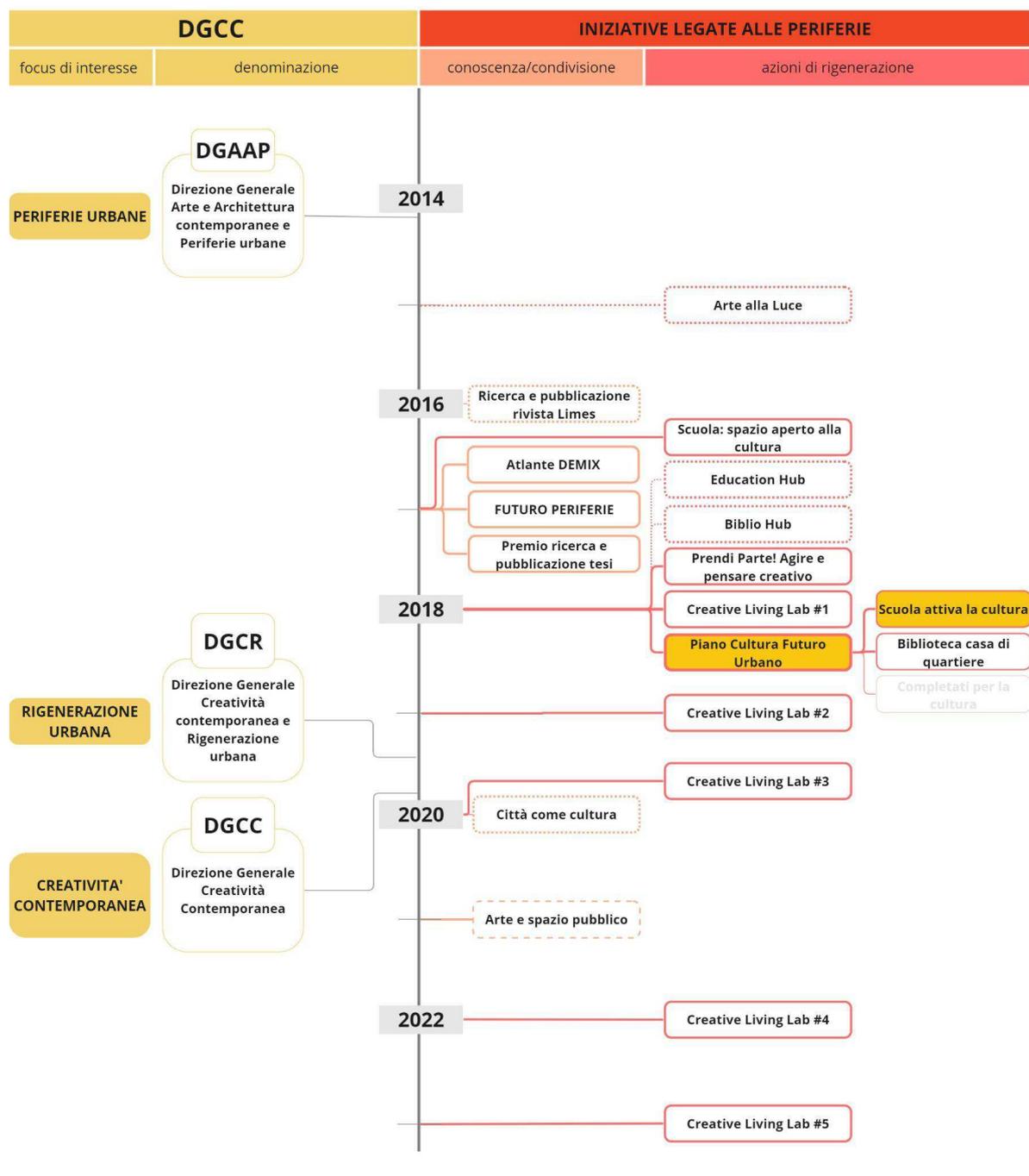


Fig. 2.4: Schema delle principali iniziative legate alle periferie promosse dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea dal 2014 (elaborazione dell'autrice).

Il Piano Cultura Futuro Urbano

A differenza delle singole iniziative illustrate in precedenza, il *Piano Cultura Futuro Urbano* - che sarà approfondito successivamente (§ 4.1) - prevede inizialmente l'attivazione

di molteplici linee strategiche di azione dirette alle periferie per un arco di tempo esteso. Il Piano si propone di attivare e sostenere in modo innovativo e sperimentale progetti riguardanti in via prioritaria le scuole, le biblioteche e gli spazi di dotazione di servizi pubblici non completati, localizzati in *quartieri prioritari e complessi*, considerati, quindi, in condizioni di problematicità secondo determinati parametri socioeconomici e ambientali. Anche la dotazione di risorse economiche complessive a disposizione del piano ha una previsione di spesa maggiore rispetto ai precedenti interventi promossi dalla DGAAP, potendo contare su una dotazione economica iniziale di 25 milioni di euro⁶⁰. La modalità di distribuzione delle risorse per gli interventi avviene come per le altre iniziative con la modalità del bando, ma l'utilizzo di tale dotazione economica viene da subito ripartita in diverse annualità con la pianificazione di una serie di avvisi pubblici, che solo in parte verranno avviati. La DGAAP funge quindi da promotore per mobilitare e attivare le energie sui territori, e, come in altre politiche urbane formulate a partire dagli anni '90, utilizza un dispositivo basato sulla competizione premiando le proposte che maggiormente aderiscono ai criteri di priorità formulati nel disegno di *policy*.

Nel dettaglio, il Piano prevede originariamente tre linee strategiche d'azione da attuare tra il 2017 e il 2021: *Scuola attiva la cultura*, *Biblioteca casa di quartiere* e *Completati per la cultura*. Solo le prime due linee programmate vengono implementate, con la realizzazione della sola prima edizione dei due bandi previsti. Nel 2020, il Piano subisce infatti l'impatto della pandemia e delle relative restrizioni sanitarie che ne interrompono il completamento. Le prime due azioni strategiche, *Scuola attiva la cultura* e *Biblioteca casa di quartiere*, hanno come obiettivo generale la diversificazione e l'ampliamento dell'offerta culturale nei quartieri più fragili, tramite l'apertura in orario extra curriculare delle scuole e un potenziamento degli orari di fruizione delle biblioteche. L'ultima azione strategica *Completati per la cultura* prevede invece il finanziamento di «azioni dirette proprio a completare alcune opere pubbliche rimaste incompiute, anche variandone la destinazione d'uso purché siano in aree prioritarie e complesse [...] quindi la volontà di creare da una parte uno spazio pubblico che sia identitario anche di quelle comunità, dove le comunità possano riconoscersi e in un secondo anche fine è quello di sviluppare la consapevolezza sulla cultura dell'architettura contemporanea⁶¹». Tale azione, dotata delle risorse economiche più consistenti, si prefigge di intervenire sulle infrastrutture di servizi pubblici non completati, che si addensano spesso nei quartieri più fragili.

Un ulteriore elemento distintivo del Piano rispetto alle iniziative precedenti è il coinvolgimento e l'accordo stipulato con altri due ministeri: il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e il Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti. Il primo è infatti il soggetto prioritario per la diffusione presso gli istituti scolastici dell'opportunità

⁶⁰ Previsti all'art. 1 comma 140 della L. 232/2016, nell'ambito degli «investimenti per la riqualificazione urbana e per la sicurezza delle periferie delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia».

⁶¹ Tratto dalla presentazione del Piano Cultura Futuro Urbano della dott.ssa Galloni durante la conferenza stampa del 7 maggio 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=w9Gtqj7H3LM> (ultima consultazione Settembre 2023).

fornita dalla partecipazione all'avviso pubblico *Scuola attiva La Cultura*, che intende operare proprio attraverso il coinvolgimento delle scuole; il secondo è invece il soggetto che detiene l'anagrafe delle opere incompiute nazionali e con il quale è necessario operare per stabilire i requisiti per le opere su cui indirizzare i finanziamenti di *Completati per la cultura*.

-

In conclusione, il Ministero della Cultura con la DGAAP si inserisce tra gli attori di governo che promuovono e sostengono iniziative di azione integrata nei contesti urbani, intervenendo in particolare nella sfera della coesione sociale facendo leva sulla cultura e l'educazione. Senza la pretesa di essere esaustivo, lo schema della Fig. 2.5 evidenzia le principali azioni pubbliche sviluppate dal 2010 a livello nazionale finalizzate a rigenerare i contesti urbani problematici, aggiornando la costellazione proposta da Padovani e Laino (2000) riguardante le iniziative promosse negli anni '90 (Fig. 2.1); oltre ai focus della riqualificazione fisica, dello sviluppo locale e della coesione sociale appaiono quindi anche i focus dell'educazione e della cultura, su cui fanno leva le azioni integrate promosse dalla DGAAP del MIC.

In tale schema si è deciso di non riportare il ruolo dell'impresa sociale senza scopo di lucro Con i Bambini⁶², che, pur sostenendo a scala nazionale politiche educative e sociali a forte valenza territoriale, talune mirate ai contesti delle periferie urbane, e operando di fatto in modo integrato al pari del Ministero della Cultura, occupandosi di selezionare tramite avvisi pubblici, di sostenere e di valutare interventi meritevoli attuati localmente da reti promosse da Enti del Terzo Settore, non è un ente pubblico e non può essere considerato propriamente un attore di governo. Infatti, l'impresa sociale Con i Bambini opera come soggetto attuatore del consistente Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile⁶³ costituito su stimolo dell'Acri - Associazione delle Fondazioni e delle Casse tramite un protocollo d'intesa sottoscritto in data 29 aprile 2016 dal Presidente del Consiglio dei Ministri, dal Ministro dell'Economia e delle Finanze, dal Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Presidente di Acri; tale "Protocollo d'intesa" definisce la *governance* del Fondo e prevede che il soggetto attuatore segua le indicazioni e gli orientamenti programmatici definiti in seno al Comitato di indirizzo strategico, in cui sono rappresentate le tre componenti istitutive del Fondo (Governo, Acri e Forum del Terzo Settore); solo una parte minoritaria è quindi nominata dal Governo.

⁶² La cui denominazione completa è "Con i Bambini Impresa sociale Srl", interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud, ente non profit privato nato nel novembre 2006 dall'alleanza tra le Fondazioni di origine bancaria e il mondo del terzo settore e del volontariato.

⁶³ Fondo che ha lo scopo di sostenere «interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori» e costituito da risorse economiche provenienti annualmente dalle Fondazioni di origine bancaria, alle quali è riconosciuto un credito d'imposta.

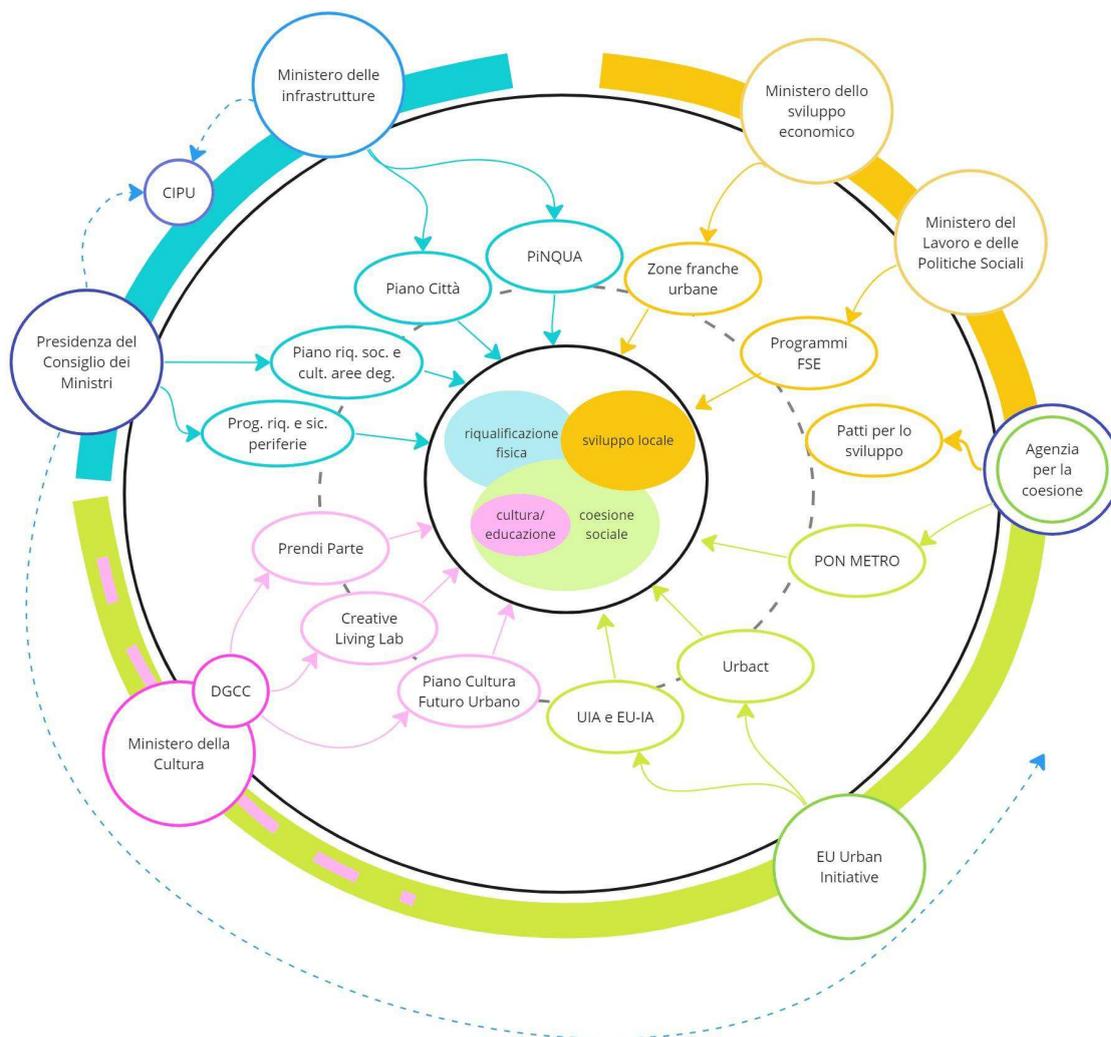


Fig. 2.5: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000) con l'emersione del ruolo del Ministero della Cultura e del focus sulla cultura e l'educazione: anni 2011 - 2021 (elaborazione dell'autrice).

2.3.3. Educazione come politica urbana?

“*Where learning happens. Educazione come politica urbana*” è il titolo di una pubblicazione di Avanzi (2021)⁶⁴ che raccoglie una serie di contributi e riflessioni che si interrogano sul rapporto tra educazione e città. Le esperienze illustrate riguardano processi di rigenerazione che partono da percorsi educativi, mettendo al centro la cultura come motore di sviluppo urbano e di contrasto alle disuguaglianze, e sono promosse principalmente da soggetti del mondo civico, enti del terzo settore e/o da amministrazioni comunali, spesso in sinergia tra loro. Dal quadro descritto, il ruolo di tali attori nell'implementazione di politiche urbane a base culturale/educativa dal basso risulta

⁶⁴ Titolo che riprende a sua volta il titolo della pubblicazione di Stephen Carr e Kevin Lynch (1968) che evidenzia gli apprendimenti che la città offre (§ 2.2).

piuttosto chiaro, mentre molto più opaco risulta quello dell'azione pubblica all'interno delle politiche urbane nazionali.

Dalla disamina finora effettuata all'interno del complesso e frammentato quadro delle politiche urbane e degli strumenti dell'azione pubblica, compresi quelli promossi dal nuovo attore di governo rappresentato dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea del Ministero della Cultura, la scuola e l'educazione sono ancora certamente temi marginali e uno spazio ancora da disegnare (Rotondo & Savoldi, 2021), se non per qualche intervento innovativo, ma episodico. Questa sezione tenta quindi di seguire le tracce di queste iniziative dell'azione pubblica per far emergere nodi problematici e di interesse ai fini della ricerca.

Scuola ed educazione sono stati molto attenzionati negli ultimi anni, sia nel dibattito pubblico, sia all'interno della letteratura dell'ambito dell'urbanistica e del *planning*, in particolare per tre questioni. Una prima questione, indagata da un corposo filone di letteratura, si concentra sulla scuola a partire dal ripensamento degli standard urbanistici e dalla rigenerazione degli spazi del welfare materiale delle città (§ 2.1.2). Una seconda questione si focalizza sull'aumento delle disuguaglianze che si addensano nelle periferie e che incidono sulle povertà educative e la dispersione scolastica (Save the Children, 2019), sui conseguenti fenomeni di segregazione scolastica (Boterman et al., 2019; Pacchi & Ranci, 2017), e sulla necessità di promuovere politiche urbane integrate (Rossi-Doria, 2020). E infine, una terza questione è emersa negli ultimi tre anni dalle problematiche innescate dal periodo di emergenza pandemica e dalle urgenti necessità di ripensare il sistema degli spazi per l'istruzione nell'ottica di garantire una maggior sicurezza; tali temi hanno stimolato la discussione scientifica e un ampio dibattito pubblico nel tentativo di fornire spunti per *fare scuola* fuori dagli spazi scolastici (AA. VV., 2021b, 2021a, 2022; Bricocoli et al., 2022; De Maio et al., 2022; Savoldi & Renzoni, 2019).

In questo paragrafo ci concentreremo sul secondo filone, analizzando in che modo scuola ed educazione sono stati considerati all'interno del quadro di fondo della formulazione delle politiche urbane per le periferie e nei molteplici strumenti dell'azione pubblica, osservando più da vicino le iniziative di carattere nazionale degli ultimi dieci anni, nella consapevolezza che vi siano ancora poche esperienze alla prova dell'implementazione e di carattere ancora fortemente sperimentale. Infatti, a differenza di altri paesi europei dove tali temi sembrano trovare maggiore investimento⁶⁵, in Italia le scuole non sembrano essere ancora diventate un «*Instrument in Planning*» (Glazer, 1959) per creare quartieri più coesi e contrastare le disuguaglianze, e si opera ancora in modo molto settoriale.

In assenza di un quadro di valutazione d'insieme dello stato di attuazione dei diversi progetti finanziati con le politiche urbane indirizzate alle periferie nell'ultimo decennio, questa disamina prende in considerazione per lo più le modalità con cui i temi legati alla scuola e alle politiche educative vengono trattati nella formulazione delle politiche. In

⁶⁵ In Belgio con i Contrats École - *Contratti Scuola* - (Lamacchia et al., 2021; Mattioli et al., 2021) o in Germania con il programma *Soziale Stadt—Investitionen im Quartier* - Città socialmente integrata - Investire nei quartieri - (Coelen et al., 2017).

particolare, si esaminano gli obiettivi e i criteri di valutazione previsti dai diversi strumenti per la riqualificazione/rigenerazione urbana delle periferie, comprese le iniziative promosse dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea, e si analizza in che modo il rapporto della Commissione d'Inchiesta sullo stato delle periferie tratta tali tematiche.

Educazione e scuola nella formulazione delle politiche urbane

Come anticipato, all'interno dei principali strumenti dell'azione pubblica promossi con le politiche urbane per le periferie, i temi legati alla scuola e all'educazione hanno un'importanza marginale, spesso legata alla dimensione infrastrutturale degli edifici scolastici, sia per la necessità di adeguamenti sismici e di interventi per l'efficientamento energetico di manufatti esistenti, sia per l'esigenza di realizzare nuove strutture per l'adeguamento ai bisogni locali (con ampliamenti o accorpamenti di plessi scolastici, o la realizzazione di nuovi poli per l'infanzia).

Analizzando i documenti relativi ai diversi strumenti si nota come tra gli obiettivi e tra i criteri di valutazione delle proposte, non esista un esplicito riferimento alla scuola e all'educazione, se non sporadicamente e in alcune delle azioni sostenute dal MIC, come emerge dalla disamina precedentemente illustrata (§ 2.3.2).

Le iniziative promosse dalla Presidenza del Consiglio e dal Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti privilegiano progetti di riqualificazione/rigenerazione di immediata cantierabilità e con un'ampia mobilitazione di altre risorse pubbliche e private; in alcuni casi prioritario è il tema del miglioramento della dotazione di edilizia residenziale pubblica e sociale, e a questo si affiancano il miglioramento delle infrastrutture della mobilità e la rifunzionalizzazione di immobili dismessi. Solo nel Piano Periferie e nel PINQuA emergono esplicitamente tra gli obiettivi principali delle proposte di progetto anche «l'adeguamento delle infrastrutture destinate ai servizi sociali e culturali, educativi e didattici, nonché alle attività culturali ed educative promosse da soggetti pubblici e privati⁶⁶» e «l'arricchimento culturale⁶⁷». Nel Piano Periferie la dimensione immateriale delle attività culturali ed educative sembra quindi associata agli interventi materiali sulle infrastrutture presenti nelle periferie, mentre il PINQuA, introducendo tra le proprie finalità “l'arricchimento culturale” assieme al miglioramento della coesione sociale, del tessuto socio-economico e della qualità urbana in termini ambientali, fa esplicito riferimento ai principi e agli indirizzi promossi dall'Unione europea, ma in concreto non prevede il finanziamento per attività immateriali per sostenere la promozione della cultura e dell'educazione.

Se ci riferiamo al Piano Periferie e all'analisi delle schede progetto realizzata da ANCI e Urban@it (Urban@it & Anci, 2017) si nota, ad esempio, che l'ambito tematico legato alla

⁶⁶ Art. 4 comma 3 del Bando per la presentazione di progetti per la predisposizione del Programma straordinario di intervento per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia (Dpcm 25 maggio 2016).

⁶⁷ Art. 2 comma 2 del Decreto Interministeriale n. 395 del 16 settembre 2020 “Procedure per la presentazione delle proposte, criteri per la valutazione e modalità di erogazione dei finanziamenti per l'attuazione del «Programma innovativo nazionale per la qualità dell'abitare»”.

scuola rientra per un valore pari al 6,1% dell'ammontare complessivo delle risorse previste per i progetti: un ambito che non ha certo quindi un ruolo primario. Inoltre, anche in questo caso, gli interventi riguardano prevalentemente la sfera materiale degli edifici scolastici con progetti di riqualificazione, efficientamento energetico, messa in sicurezza e cura delle aree verdi di pertinenza; anche se non mancano «progetti di natura materiale e immateriale che, in una logica di integrazione, uniscono progetti educativi alla rigenerazione di spazi» (*Ivi*, p. 20), questi risultano però minoritari. Solo in alcuni dei progetti analizzati nel dossier, la rigenerazione sembra fare leva principalmente sulla scuola, e in questi «Le azioni messe in campo da Comuni e Città Metropolitane mostrano come la scuola sia considerata uno spazio pubblico aperto alla città, che svolge un'azione educante sull'intera collettività e non solo sugli studenti» (*Ibidem*). Lo studio cita, ad esempio, il progetto promosso dalla città metropolitana di Firenze (con il progetto dal titolo “Scuola che funziona = Quartiere che funziona”), in cui le scuole diventano «nodi per la tessitura di nuove trame sociali sul territorio dell'area vasta» (*Ivi*, p. 21); a partire dagli spazi scolastici riqualificati e adattati alle esigenze contemporanee si irradia l'effetto rigenerazione, coinvolgendo gli spazi di connessione tra i plessi scolastici all'interno dei quartieri: le infrastrutture della mobilità pedonale e ciclabile, e l'arredo urbano delle aree circostanti. Anche nella città metropolitana di Genova il progetto di rigenerazione parte dalle scuole e promuove la creazione di una rete di “civic center” scolastici, considerando le scuole riqualificate come “elementi di connessione aperti alla società”, e in grado di ospitare “Auditorium, biblioteche, librerie, piccoli negozi di materiale scolastico, bar-cafeteria, sedi di società culturali o sportive» (*Ivi*, p. 21). Il dossier menziona anche altre progettualità promosse dai comuni di Palermo, Frosinone, Cosenza, Cremona, Novara, Arezzo, Trieste, in cui si prevedono interventi sull'edilizia scolastica, associati spesso ad interventi di riqualificazione della mobilità pedonale e ciclabile; qui però, gli istituti scolastici non sembrano essere il fulcro centrale della rigenerazione urbana, ma solo parte di una serie di interventi più o meno coordinati e integrati tra loro nelle aree periferiche. Il Piano Periferie sembra quindi mettere in campo azioni per favorire l'accesso ai giovani all'educazione, anche reinterpretando il ruolo delle scuole all'interno dei quartieri, ma lo fa con misure prevalentemente legate all'edilizia scolastica o al ridisegno degli spazi limitrofi ai plessi scolastici. Seppur timidamente si affacciano esperienze che cercano l'integrazione tra scuola e politiche urbane, quello che prevale è sempre un approccio edilizio e urbanistico al trattamento dei problemi, poco incline al sostegno di progettualità realmente integrate.

Marco Rossi-Doria (2020), insegnante, esperto di politiche educative e presidente dell'impresa sociale Con i Bambini, evidenzia come la sola offerta di fornitura del servizio scolastico non basti per il trattamento dei problemi nelle periferie legati al sistema educativo e caratterizzati da tre elementi di criticità: gli alti tassi di abbandono scolastico e le molte ripartenze; l'alto numero di ragazzi con bassi rendimenti e conoscenze di base; la forte concentrazione di povertà educativa minorile, intesa come condizione di povertà multidimensionale. Rossi-Doria denuncia il fallimento formativo, la crisi strutturale

dell'educare nelle periferie e l'incapacità di contrastare le disuguaglianze nelle diverse dimensioni delle periferie educative, «intese come paesaggi complessi dove bambini e ragazzi poveri si trovano lontano da tutto» (Ivi, p. 104), «segnate in modi diversi dalla rarefazione dei servizi e degli spazi ricreativi e culturali [...], da fenomeni di segregazione scolastica, [...] a volte dalla lontananza delle scuole e dalla mobilità del corpo docente» (Save the Children, 2019, p. 21). Secondo Rossi-Doria in Italia manca il sostegno duraturo delle buone pratiche in grado di perseguire e offrire una *scuola capacitante*, in cui potenziare le persone nei luoghi più difficili, adottando un'ottica *people centred and place centred*. Richiama esplicitamente Amartya Sen e le sue riflessioni sulla giustizia, tale prospettiva evidenzia come nelle periferie sia necessario sviluppare il tema dell'andare verso (*reaching out*) per occuparsi di ragazzi e bambini che rischiano di perdersi, concentrandosi sulla scuola, ma anche sulla comunità, sui luoghi di vita quotidiana e sulle condizioni socioeconomiche degli alunni: sostenendo in primis quelle reti di attori che sono capaci di sviluppare percorsi virtuosi. Il riferimento è alle esperienze sperimentate tra scuole e terzo settore, organizzati in comunità educanti attraverso alleanze educative (Avanzi - Sostenibilità per Azioni, 2021; ForumDD, 2021).

I temi di scuola ed educazione centrali per Mario Rossi-Doria non sono dimenticati nemmeno nella relazione delle attività della Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie (Camera dei Deputati, 2018). Il rapporto infatti, pur non riuscendo ad incidere profondamente sulle politiche urbane precedentemente esaminate, sembra gettare le basi e dare impulso ad alcune strategie d'azione della DGAAP. All'interno della sezione legata alle «Politiche attive al servizio del sociale» (Ivi, p.159), la scuola è indicata infatti come elemento centrale ai fini di contrastare le disuguaglianze nelle periferie:

«In molti contesti urbani le scuole rappresentano un presidio di legalità, un punto di riferimento e di aggregazione, il luogo del possibile riscatto per tanti giovani. [...] tanto più il livello di istruzione è alto, tanto minore è la probabilità di vivere in condizioni di povertà e disagio sociale. Per questo, la scuola deve essere messa nelle condizioni di diventare un reale agente di cambiamento e mobilità sociale, in grado di fornire un'educazione inclusiva e di qualità estesa a tutto il territorio e che garantisca opportunità di apprendimento per tutti» (Ivi, pp.171-172).

Contrastare la dispersione scolastica e potenziare il ruolo della scuola nelle aree dove più evidenti sono le disuguaglianze socio-economiche diventa quindi fondamentale.

«La scuola, infatti, deve diventare un punto di riferimento per i ragazzi e per la comunità non solo quando ci sono le lezioni; deve essere un centro civico dove, anche attraverso la collaborazione con il territorio, gli studenti possano svolgere iniziative in orario extracurricolare come la musica, lo sport, il teatro, i laboratori di lingua, il potenziamento delle competenze base». (Ivi, p. 172)

In tal senso, nel rapporto viene data grande rilevanza all'introduzione delle nuove tecnologie, alla diffusione dell'idea di apprendimento permanente (*life-long learning*) e all'estensione del concetto di scuola da luogo fisico a spazio di apprendimento virtuale, oltre al rilancio della «didattica laboratoriale, come punto di incontro tra sapere e saper fare, tra lo studente e il suo territorio di riferimento» (*Ivi*, p. 173). Alla base vi è l'obiettivo di coinvolgere studenti, famiglie e l'intera popolazione dei territori per

«rendere la scuola sempre più innovativa, aperta oltre le ore della didattica curricolare, fruibile da tutti, attenta a fornire spunti di approfondimento e formazione continua anche agli adulti». (*Ibidem*)

Oltre alla dimensione infrastrutturale della scuola con i suoi spazi di apprendimento che devono essere «innovativi, tecnologici, sostenibili e progettati in maniera partecipata» (*Ivi*, p. 175), la Commissione promuove l'idea di scuole diventano *aperte* e *innovative*, centri civici, in cui promuovere servizi educativi, non solo per la popolazione scolastica, ma anche per l'intera cittadinanza, nell'ottica del *life-long learning*, rimarcando di fatto gli orientamenti normativi per la progettazione di nuovi spazi scolastici:

«L'adattabilità degli spazi si estende anche all'esterno, offrendosi alla comunità locale e al territorio: la scuola si configura come civic center in grado di fungere da motore del territorio in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali⁶⁸».

La relazione individua inoltre due ulteriori elementi importanti ai fini di contrastare le disuguaglianze e la dispersione scolastica, specificatamente nelle periferie: le scuole dell'infanzia e la pratica sportiva. Rispetto al primo punto la Commissione rivela la disomogeneità di offerta di servizi educativi per l'infanzia e la necessità di realizzare nuove strutture e servizi ispirati a «standard uniformi su tutto il territorio nazionale e organizzati all'interno di un assetto di competenze tra i diversi attori istituzionali chiaro ed efficiente» (*Ivi*, p. 174). In riferimento alla pratica sportiva questa è vista come strumento utile contro la dispersione scolastica e per l'integrazione dei gruppi sociali più vulnerabili proprio a partire dagli ambienti scolastici e dalle loro dotazioni infrastrutturali, oltre che in connessione con le realtà sportive disseminate nei territori.

Come anticipato, questi suggerimenti di *policy*, esito delle attività della Commissione d'Inchiesta, sembrano creare un valido supporto per la formulazione di alcune delle politiche promosse dalla DGCC, nello specifico per tre iniziative viste in precedenza: *Scuola: spazio aperto alla cultura* (2016-2017), *Prendi Parte! Agire e pensare creativo* (2018) e il *Piano Cultura Futuro Urbano* (2018) con le azioni *Scuola attiva la cultura* e *Biblioteca Casa di Quartiere*. Tra queste soprattutto *Scuola Attiva La Cultura* sembra riprendere l'idea di *scuola capacitante* espressa da Marco Rossi Doria, ma anche di *scuola aperta e innovativa*,

⁶⁸ Decreto Interministeriale 11 aprile 2013 “Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. Linee guida”.

centro civico, da cui poter promuovere e irradiare azioni nell'ottica del *life-long learning*; sembra quindi stimolarne il ruolo attivo della scuola, non solo per la comunità studentesca, ma per la comunità allargata al quartiere, con percorsi laboratoriali innovativi, situati e concepiti in stretta relazione con i diversi contesti.

Tra le diverse iniziative, quest'ultima sembra quindi quella che, per lo meno nelle intenzioni, lega maggiormente le questioni emerse nei paragrafi precedenti, sia in riferimento alla scuola con i suoi spazi, le sue pratiche, il suo apparato di norme, e i suoi attori (§ 2.1), sia in riferimento alla città come ambiente di apprendimento (§ 2.2), e in particolare gli apprendimenti che anche i quartieri periferici possono offrire. Una politica urbana che, seppur privilegiando le azioni immateriali, cerca di rigenerare i quartieri e contrastare le disuguaglianze a partire dalla cultura e dall'educazione, stimolando le istituzioni scolastiche a farsi attori di politiche. Ciò che si rivela però ancora poco problematizzato è proprio il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche nelle politiche urbane *culture/education-led*, e in particolare le condizioni che più incidono sull'efficacia della loro attivazione. Sembra pertanto utile approfondire tale iniziativa, per poi calarsi in alcuni contesti empirici per mettere in tensione alcune questioni alla luce dell'implementazione dei progetti; d'altronde, la ricerca territoriale consiste nell'«interrogare i processi, a capire il modo in cui le cose succedono (o potrebbero succedere), a produrre riflessioni su un certo tipo di azione e sui suoi prodotti» (Crosta & Bianchetti, 2021, p. 4).

3. Le domande e la metodologia di ricerca

Lo scopo di questo capitolo è di illustrare la formulazione delle domande di ricerca e la metodologia di ricerca adottata. Tale esposizione tiene conto del percorso ricorsivo e non lineare dell'impostazione della ricerca, che ha dovuto affrontare diverse difficoltà operative, sia a causa del contesto pandemico, sia per la necessità di conciliare le altre attività professionali svolte in parallelo al percorso di dottorato. Si cerca quindi di illustrare non solo gli interessi e i nodi teorici che hanno mosso la ricerca, ma anche i principali dubbi e le suggestioni provenienti dai diversi contesti di pratiche in cui sono stata immersa prima e durante il percorso di ricerca di dottorato.

Il capitolo è suddiviso in due sezioni: nella prima si inquadrano le domande di ricerca facendo riferimento al background di esperienze provenienti dal vissuto personale e alle domande emergenti dal quadro teorico di riferimento; nella seconda sezione si illustra la metodologia di ricerca utilizzata, esponendo le scelte effettuate, le fonti e i dati usati, le tecniche d'indagine e l'approccio impiegati, il posizionamento assunto.

3.1. Le domande di ricerca

3.1.1. Una ricerca che si avvale di conoscenze ed esperienze dal vissuto personale

Dopo diversi anni di attività professionale come architetto, insoddisfatta da una pratica professionale spesso sterile, burocratizzata, autoreferenziale, più attenta alle esigenze private che all'interesse pubblico e lontana dalla società, ho sentito la forte esigenza di allontanarmi da tale modo di operare e ricercare contesti d'azione e di riflessione in cui potermi impegnare per riaffermare la responsabilità sociale e territoriale dell'architettura e dell'urbanistica.

Ho iniziato così ad attivarmi su vari fronti: dapprima all'interno dell'associazione culturale Interzona come volontaria; poi all'interno dell'Ordine degli Architetti di Verona come consigliera dal 2018 al 2020; in seguito ancora a livello politico-istituzionale ricoprendo dal 2020 al 2022 l'incarico di Consigliera di Circoscrizione nel quartiere dove vivo a Verona.

Nel 2017 ho intrapreso un percorso di specializzazione in Azione Locale e Partecipata che mi ha permesso di sviluppare le competenze per attivare, progettare e gestire processi partecipativi, e di acquisire ulteriore consapevolezza di un diverso modo di praticare la progettazione che, a qualsiasi scala, non può prescindere dal coinvolgimento delle persone. Tra i molteplici contenuti affrontati durante il corso di specializzazione alcuni hanno suscitato il mio interesse verso il tema di ricerca e fornito alcuni primi suggerimenti per l'inquadramento teorico, in particolare il modulo di formazione sugli approcci e i metodi per

il coinvolgimento di scuole e giovani generazioni⁶⁹.

Successivamente ho avuto l'opportunità di rientrare nel mondo universitario con due borse di ricerca: la prima mi ha permesso di indagare diverse esperienze partecipative legate alla sostenibilità sociale e ambientale promosse da enti del terzo settore nella provincia di Verona⁷⁰ e la seconda di analizzare i temi della rigenerazione urbana a partire da alcune pratiche in corso nel contesto della città di Padova, in particolare nei quartieri Arcella, Portello e Ferrovia⁷¹. All'interno di tali contesti di ricerca ho ulteriormente maturato consapevolezza rispetto ai processi collaborativi tra istituzioni scolastiche ed enti del terzo settore intercettando diverse esperienze sviluppate con l'intento di rinnovare i modi di fare scuola, utilizzando metodologie attive per l'apprendimento e proponendo attività fuori dagli ambienti scolastici con percorsi di esplorazione e conoscenza esperienziale.

L'interesse per il tema del rapporto tra la scuola e i suoi ambienti di apprendimento -prima che tale tema fosse fortemente attenzionato soprattutto in seguito alla crisi pandemica (AA. VV., 2021b, 2021a, 2022; Bricocoli et al., 2022; De Maio et al., 2022; Savoldi & Renzoni, 2019)-, si è ulteriormente consolidato con il mio coinvolgimento diretto nell'ambito di due esperienze locali promosse da due diverse iniziative a scala nazionale.

La prima esperienza con cui sono entrata in contatto e in cui sono stata coinvolta si è sviluppata all'interno del progetto *Abitare il Paese*⁷² avviato dal Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori assieme alla Fondazione Reggio Children - Centro Internazionale Loris Malaguzzi⁷³ nel 2018. Nell'arco delle prime due edizioni ho preso parte come referente locale nella città di Verona, in qualità di consigliera dell'Ordine degli Architetti della Provincia di Verona e in tale periodo ho partecipato ai momenti formativi organizzati a livello nazionale, ho coordinato diversi laboratori condotti da colleghe architetto/tutor, appositamente formate da Fondazione Reggio Children per la realizzazione di percorsi di co-progettazione all'interno di alcune scuole veronesi, e infine,

⁶⁹ Si tratta del corso di perfezionamento in Azione Locale e Partecipata e Dibattito Pubblico promosso dall'Università Luav di Venezia e coordinato dalla prof.ssa Francesca Gelli, all'interno del quale, il modulo sulle metodologie partecipative nei contesti scolastici e di coinvolgimento di bambini e bambine è stato sviluppato dalla dott.ssa Raffaella Mulato e Stephan Riegger dell'associazione Moving School 21.

⁷⁰ Si tratta della ricerca "Partecipazione alla sostenibilità" nell'ambito del progetto *Cooperiamo per l'Economia del Buon Vivere Comune* con responsabile scientifico Emanuela Gamberoni, sviluppato e finanziato nell'ambito del programma POR FSE 2014-2020 della Regione Veneto.

⁷¹ Si tratta della ricerca "Valutazione - Valutazione di impatto del modello" nell'ambito del progetto *S.U.N.City Social Urban Neighborhoods in the City* con responsabile scientifico Laura Fregolent, a cui hanno preso nel 2019 oltre a me, i borsisti di ricerca: Alba Bissan, Nadia Bregozzo, Stefano Cedrone, Nicola Di Croce, Cinzia D'Emidio. Il progetto è stato sviluppato e finanziato nell'ambito del programma POR FSE 2014-2020 della Regione Veneto nella linea di intervento "Economia collaborativa" con capofila Cescot Veneto.

⁷² Il progetto *Abitare il Paese. La cultura della domanda. I bambini e i ragazzi per un progetto di futuro* è una iniziativa di co-progettazione territoriale e ricerca sviluppata per mettere al centro la visione dei più giovani per delineare il "progetto di città". Il progetto è stato realizzato nelle prime due edizioni tra il 2018 e il 2020 coinvolgendo circa 50 province e un centinaio di scuole in tutta Italia (CNAPPC, 2020a, 2020b, 2023).

⁷³ La Fondazione Reggio Children e il Centro Internazionale Loris Malaguzzi sono centri di ricerca e di promozione di una filosofia educativa fondata sull'idea di bambino portatore di forti potenzialità e soggetto di diritti: un approccio ideato dal pedagogista Loris Malaguzzi, sviluppato inizialmente nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e ora riconosciuto a livello internazionale.

ho curato una mostra e un evento pubblico per diffondere gli esiti di tali attività (Marini, 2019).

La seconda esperienza ricade invece nell'ambito del progetto *Scuola Attiva La Cultura*, promossa con il *Piano Cultura Futuro Urbano* finanziato dal Ministero dei Beni Culturali (§ 2.3.2) e mi ha vista impegnata come ricercatrice -e inizialmente in modo informale anche come attivatrice- all'interno di uno dei progetti finanziati: il progetto *Arcella In&Out*. Tale progetto -che nel quadro del piano nazionale e assieme ad un altro caso studio è ripreso e approfondito in questa tesi (§ 5)- ha avuto come capofila l'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle ed è nato da una serie di progettualità precedenti sviluppate in collaborazione con altri attori del territorio, tra cui l'Università Luav di Venezia all'interno della ricerca *S.U.N.City* sviluppata nel quartiere Arcella della città di Padova (Fregolent, 2020; Marini, 2020). Il mio coinvolgimento come ricercatrice all'interno di *Arcella In&Out*, avvenuto a cavallo dell'ingresso al percorso di dottorato, ha certamente influito sulla decisione di tornare ad analizzare a distanza di tempo l'esperienza per approfondirla e metterla in tensione con alcuni nodi teorici significativi delle politiche urbane e della pianificazione territoriale: ho cercato infatti di valorizzare la conoscenza pregressa sul campo del caso.

Tra le altre esperienze del vissuto personale che hanno in qualche modo sollecitato l'interesse per il tema e hanno fornito elementi di riflessione per la ricerca, non posso non citare anche le sporadiche altre opportunità in cui ho avuto la possibilità di avvicinarmi alle istituzioni scolastiche. Tali avvicinamenti sono stati vissuti con posizionamenti diversi: *all'interno* come docente supplente di scuola secondaria di primo grado; *all'interno ma da esterna*, come "atelierista" a supporto di docenti delle classi di scuola primaria e secondaria di primo livello; *dall'esterno* progettando e coinvolgendo ragazzi degli istituti superiori in percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (PTCO).

Le prime occasioni le ho avute accettando alcune brevi supplenze nelle scuole secondarie di primo grado come docente di Arte e Immagine e Tecnologia. Mi sono immersa nel sistema scolastico, seppur per breve tempo, scontrandomi con la rigidità e la burocrazia, con gli spazi inadeguati, con le metodologie passive ancora in gran parte utilizzate da molti insegnanti, e al contempo sono stata spronata dalla fortissima necessità di dare ai ragazzi e alle ragazze nuovi stimoli utili per affrontare la vita in un mondo complesso in rapido cambiamento. L'ambiente istituzionale scolastico incontrato mi è apparso ingessato sui programmi, poco avvezzo alla collaborazione e molto lontano dal "coltivare la partecipazione" (George & Pignaris, 2020). La fugacità della mia presenza nelle classi, in sostituzione temporanea dell'insegnante di ruolo, mi ha permesso di sperimentare e svolgere con libertà esperienze didattiche innovative che mi hanno fatto maturare la convinzione che se c'è la volontà: *si può fare!* C'è, infatti, un grande vuoto che è possibile colmare all'interno della scuola, in termini di innovazione sia nei metodi sia nei programmi. In tal senso, il territorio può offrire moltissimi spunti, come già Geddes aveva intuito e sperimentato all'inizio del secolo scorso (Ciacci, 2021; Ferraro, 1998): permette di affrontare

le discipline in modo trasversale, creando ponti tra persone, culture, epoche, ambienti, paesaggi, e inoltre fornisce uno spazio esperienziale dove poter apprendere a diventare cittadino attivo e prendersi cura del bene pubblico, la *Civics*.

Un secondo blocco di esperienze mi ha permesso di entrare nella scuola come professionista “atelierista” con il progetto *Disegnare il Futuro*: un progetto di innovazione didattica sviluppato in alcune scuole della provincia di Verona e sostenuto dalla Fondazione San Zeno⁷⁴. In particolare, dalla fine del 2021, ho accompagnato alcune classi (una di una scuola primaria e altre cinque di scuole secondarie di primo grado) in percorsi didattici interdisciplinari innovativi, co-progettati con i rispettivi insegnanti di ruolo. Ho utilizzato questa opportunità per sperimentare diverse metodologie ispirate dalla pedagogia attiva ed esperienziale (Dewey, 1897, 1899, 1963) e, curando le fasi di ascolto di bambine e bambini e docenti, ho cercato di cucire percorsi di apprendimento a partire dagli assemblaggi di cui è composta la città (Amin & Thrift, 2020) e dagli spazi di azione *indoor* e *outdoor* delle scuole (dai cortili scolastici alle aule), considerando l'ambiente come un ‘terzo educatore’, utilizzando la celebre locuzione del pedagogista Loris Malaguzzi.

Infine, mi sono accostata al mondo della scuola, in particolare agli studenti e studentesse degli istituti di istruzione superiore, nell'ambito di alcuni percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (PTCO) supportati come tutor per l'Università luav di Venezia⁷⁵ e progettati e implementati come collaboratrice della cooperativa sociale Energie Sociali⁷⁶. I percorsi svolti con l'Università sono stati realizzati tutti online, mentre i percorsi con la cooperativa si sono svolti in presenza e, attraverso un approccio riflessivo, immaginativo ed esperienziale, ho avuto modo di coinvolgere ragazzi e ragazze nell'osservazione della città e nell'analisi degli spazi pubblici dell'ambiente urbano attraverso modalità d'interazione innovative⁷⁷.

Questi due ultimi blocchi di esperienze li ho svolti in parallelo al dottorato -senza borsa di ricerca- e sono stati utili per continuare a sollecitare le riflessioni sulla ricerca dal punto di vista pratico, dal campo, dentro e fuori la scuola, dentro e fuori l'università, in molteplici luoghi, con persone e contesti diversi; cambiando il mio posizionamento e il punto di osservazione sull'istituzione scolastica e i suoi meccanismi, entrando in contatto con i molteplici soggetti coinvolti nei distinti gradi scolastici, dirigenti e personale amministrativo,

⁷⁴ <https://www.disegnareilfuturo.eu/> Un progetto sperimentale realizzato da Rete Disegnare il Futuro e sostenuto da Fondazione San Zeno dal 2015 con l'obiettivo di prevenire la dispersione scolastica nella fascia di età 8/13 anni, di migliorare l'offerta formativa e di diffondere la didattica attiva e laboratoriale. Il progetto prevede la progettazione di unità didattiche interdisciplinari con lo sviluppo di compiti di realtà e percorsi di senso per il superamento del metodo frontale e per promuovere il protagonismo e il coinvolgimento degli studenti.

⁷⁵ Collaboratrice tutor del progetto URPLOT- URban PLanning Orientation and Tutorship nel 2021 e nel 2022.

⁷⁶ Nell'ambito del progetto Urban Innovative Action S.T.E.P.S. promosso dal Comune di Verona e del progetto di immaginazione urbana SixToSix promosso dall'associazione Interzona.

⁷⁷ Nell'ambito del progetto URPLOT si sono sperimentate nuove modalità di interazione attraverso la piattaforma collaborativa digitale Miro; nei PTCO realizzati con la cooperativa si sono svolte esperienze laboratoriali di cura dei beni comuni urbani e analisi del territorio con la costruzione di mappature collaborative dei quartieri (Marini, 2022b).

maestri e maestre, professori e professoressa, alunni di diverse età, genitori, educatori e altri professionisti che, come me, si sono avvicinati alla scuola in modo intermittente e laterale, o ne sono entrati a far parte in modo continuativo, spesso modificando il proprio percorso professionale.

Alcune di queste esperienze sono state invece vissute prima dell'ingresso al percorso di dottorato, senza quindi adottare uno sguardo strettamente orientato alla ricerca, ma piuttosto all'azione; ad ogni modo, si sono rilevate vicende utili *ex-post*, sia per lo sviluppo di una maggior consapevolezza iniziale nell'approccio alla ricerca, sia per fornire una maggior ricchezza di dati e riflessioni sui temi della ricerca. Come evidenziato in letteratura per i ricercatori, infatti, l'idea della ricerca è condizionata dalle esperienze e dalle conoscenze pregresse e queste contribuiscono alla formazione delle idee. Le conoscenze preliminari sono parte integrante della ricerca che impiega una metodologia interpretativa, e aiutano a sviluppare non solo gli interessi di ricerca, ma hanno un ruolo chiave anche nel condurla.

«Sometimes it comes from scholars' everyday, human experiences—from their own histories and lives: particular gender, race-ethnic, or other perspectives, prior professions or occupations, volunteer positions, and activities that span the possibilities from religion to sports.» (Schwartz-Shea & Yanow, 2012, p. 25)

«This and other kinds of a priori knowledge—drawing on a classic Kantian and then phenomenological (neo-Kantian) point about new understanding emerging from prior knowledge, including experiential knowledge—is seen as an integral part of interpretive methodologies.» (Schwartz-Shea & Yanow, 2012, p. 26)

«From an interpretive perspective [...] not only is the role of a priori knowledge in subsequent research explicitly acknowledged. It is seen not only in shaping the development of research interest, but also as potentially playing a key role in the conduct of that research.» (Schwartz-Shea & Yanow, 2012, p. 26)

Proprio per tutte queste sollecitazioni e l'emersione di interrogativi nati nell'esperienza, il disegno di ricerca adotta una metodologia interpretativa abducente, partendo quindi proprio da interrogativi e "puzzle" emersi dal vissuto personale. La ricerca non parte quindi da una domanda ben radicata e definita nella teoria, ma in modo ricorsivo si avvale della teoria presente in letteratura per cercare una o più spiegazioni alle domande di ricerca avanzando la ricerca proprio a partire dall'esperienza sul campo, all'interno di un processo non rigidamente pianificato.

«the effort to resolve the puzzle and make the theory-event or event-event contrast less anomalous is what "abducts" the researcher's reasoning, capturing her thinking and leading or directing her explanatory efforts to a new bit of theorizing (often revising or extending an existing theory in some fashion)» (Schwartz-Shea & Yanow, 2012, p. 29).

Questo mio essere familiare, ma anche estranea agli ambienti e al campo, mi ha portato a

ricercare in continuazione un equilibrio perché

«*Striking and maintaining a balance between being a stranger and being a familiar, as difficult as it is to achieve, lies at the heart of generating research-relevant knowledge*» (Schwartz-Shea & Yanow, 2012, p. 29).

La ricerca e le domande che la guidano sono connesse alle esperienze personali condotte in questo periodo, nell'intreccio tra l'ambiente universitario, professionale e civico; nascono quindi da interessi e sollecitazioni connesse al vissuto, e soprattutto da una tensione personale verso una ricerca orientata al cambiamento e dall'aspirazione di apportare dei miglioramenti alle politiche e alle pratiche attraverso la produzione di conoscenza utile (Crosta & Bianchetti, 2021), nell'ottica di una riduzione delle disuguaglianze.

3.1.2. La formulazione delle domande di ricerca

Nel capitolo precedente sono stati illustrati da un lato alcuni temi chiave della scuola (§ 2.1) e della città interpretata come ambiente di apprendimento (§ 2.2), dall'altro si è condotta una ricerca sull'evoluzione delle politiche urbane e i nessi con la scuola e l'educazione, in particolare nei quartieri prioritari e complessi (§ 2.3).

Queste iniziali disamine delineano in particolare tre blocchi di considerazioni che aprono il campo di indagine per gli approfondimenti di ricerca.

Le prime riflessioni riguardano l'evoluzione dell'istituzione scolastica che, seppur tra le inerzie e le resistenze al cambiamento che contraddistinguono le istituzioni (De Leonardis, 2001), sembra tracciare un percorso che aspira all'idea di una *scuola attiva*, in rete e aperta al territorio. Diversi sono i segnali evidenziati dalla letteratura, anche se nel concreto sembrano avere ancora poche ricadute, tra questi:

- le innovazioni didattiche che adottano un approccio basato sulla *pedagogia attiva e critica* (Dewey, 1897, 1938; Freire, 1970) con processi di apprendimento legati all'esperienza e alla *risoluzione di problemi concreti* (Mortari, 2017) orientati ad attivare processi di cambiamento;
- l'introduzione dell'autonomia scolastica e il crescente ruolo riposto nei dirigenti scolastici, e la loro esposizione verso l'esterno con un conseguente nuovo protagonismo nei territori (Giannelli, 2020);
- le possibilità offerte dal consolidamento delle pratiche di alternanza scuola lavoro che possono rappresentare un'opportunità per la creazione di nessi ed esperienze educative e di orientamento in forte connessione con il territorio (Orlandini, 2016);
- la creazione di dispositivi di istituzionalizzazione della comunità educante, come i patti di comunità che promuovono processi collaborativi tra la scuola e i diversi attori dei territori (ForumDD, 2021);
- le tendenze a considerare gli spazi scolastici come beni comuni aperti alla cura dei cittadini (Barra, 2022; Cantisani, 2019; Del Bene et al., 2021), centri civici che

accolgono nuove funzioni e propongono nuovi servizi per il territorio (Consalez, 2018), spazi pubblici porosi, oasi di biodiversità e propulsori di rigenerazione socio-ecologica (Baró et al., 2022; Casagrandi & Pileri, 2020; Palestino et al., 2020).

Un secondo insieme di considerazioni evidenzia come alcuni approcci radicali del '900 e la diffusione del concetto della *città educativa* abbiano contribuito a consolidare l'idea che la *città può fare scuola*. La città, infatti, come ambiente di apprendimento, permette di fare esperienze interdisciplinari attraverso diverse modalità interconnesse tra loro, quali:

- l'esplorazione sensoriale e la scoperta della città e degli elementi di cui è composta - dalle infrastrutture della mobilità, ai parchi; dalle fabbriche, alle attività commerciali - con cui si possono creare percorsi educativi che portano ad un processo di continuo apprendimento (Carr & Lynch, 1968; Ward, 1978);
- la ricerca e l'indagine sulla città e sulle sue strutture, la sua storia, le sue popolazioni, i suoi problemi, le sue narrazioni con cui si possono alimentare la consapevolezza civica (Ciacci, 2021; Ferraro, 1998; Geddes, 1915), la capacità di aspirare (Appadurai, 2004, 2006), la capacità di riconoscere e cercare soluzioni ai problemi che si incontrano attraverso un processo di emancipazione (Dewey, 1938; Dolci, 1957; Freire, 1970; Ward & Fyson, 1973);
- incontri in cui moltiplicare le occasioni di interazione dialogica tra pari e con gli attori presenti nel territorio della città da cui si può apprendere attraverso pratiche partecipative e di ascolto attivo (Sclavi, 2014), di reimmaginazione degli spazi (Tonucci, 2015) e dove esercitare il diritto a partecipare e decidere (Hart, 1992);
- pratiche di cura e trasformazione della città con cui imparare dall'esperienza pratica il senso di cittadinanza e di appropriazione dei luoghi, all'interno di cantieri sociali di autocostruzione (Paba & Pecoriello, 2006), e dove poter creare nuovi modi di con-vivenza nell'interculturalità (Cognetti, 2012; Laino, 2010).

Infine, l'indagine sulla letteratura delle politiche urbane in Italia per le *periferie*, nelle diverse declinazioni che tale termine richiama (Bifulco et al., 2020; Calvaresi, 2018; Cognetti et al., 2021; Fregolent, 2008) e sui nessi tra queste e la scuola e l'educazione, mettono in evidenza che:

- il quadro delle politiche urbane per le *periferie* in Italia risulta frammentato, spesso contraddittorio senza un quadro d'insieme, con azioni pubbliche episodiche e che utilizzano sistemi di distribuzione delle risorse basati su logiche competitive e in cui l'approccio integrato ancora fatica ad essere pienamente adottato (Allulli, 2010; Briata et al., 2009; Fedeli, 2021; Pasqui, 2011; Rossignolo, 2020; Saccomani, 2019);
- i temi della scuola e dell'educazione sono stati molto attenzionati negli ultimi anni, sia nel dibattito pubblico, sia nell'ambito scientifico e in letteratura in particolare per tre questioni principali: in relazione ad un ripensamento degli standard urbanistici e alla rigenerazione degli spazi del *welfare* materiale delle città (Pasqui, 2019; Renzoni & Savoldi, 2019); per la consapevolezza di un aumento delle disuguaglianze

che incidono anche sulle povertà educative e sui conseguenti fenomeni di segregazione scolastica (Boterman et al., 2019; Cognetti, 2012; Pacchi & Ranci, 2017; Rossi-Doria, 2020); e infine, a causa delle problematiche emerse durante il periodo pandemico (Bricocoli et al., 2022; Savoldi & Renzoni, 2019). Tuttavia tali temi ancora non trovano altrettanta attenzione nelle politiche urbane, se non attraverso alcune sperimentazioni che coinvolgono principalmente la sfera materiale degli spazi scolastici;

- tra i diversi attori di governo il MiBACT con la DGAAP emerge come nuovo attore promotore di politiche urbane per la rigenerazione delle periferie con il sostegno ad azioni basate sulla cultura e l'innovazione sociale, che privilegiano la dimensione immateriale e che supportano processi di costruzione di reti multistakeholder per lo sviluppo di comunità coese (Direzione generale arte e architettura contemporanea e periferie urbane, 2017);
- tra le diverse iniziative che il MiBACT con la DGAAP ha sostenuto, l'azione strategica *Scuola Attiva La Cultura* coinvolge direttamente gli istituti scolastici presenti nei quartieri definiti prioritari e complessi per spingerli a diventare attivatori di processi collaborativi di rigenerazione attraverso la promozione di iniziative culturali ed educative.

Ripercorrendo le considerazioni che la lettura solleva, emerge un quadro che ritrae da un lato alcuni elementi significativi che innovano l'istituzione scolastica, contaminandola con il territorio e la città, dall'altro che la città si offre come un ambiente di apprendimento, ricco di possibili stimoli, che rappresenta un *paesaggio educativo* (Million et al., 2015). Cercando le tracce indiziarie di tali questioni nell'evoluzione delle politiche urbane per le periferie, appare evidente come le scuole siano considerate presidi capillari che possono rigenerare la città attraverso attività educative per contrastare le disuguaglianze, ma nella formulazione delle azioni di governo solamente alcune iniziative della DGAAP, e in particolare l'azione *Scuola Attiva La Cultura* del *Piano Cultura Futuro Urbano*, sembrano riconoscerle come attori da mobilitare per i quartieri. Con tali iniziative sembrano emergere quindi nuovi protagonisti per la rigenerazione urbana culturale ed educativa, i quali operano a diverse scale di *governance* tra loro interconnesse: a livello nazionale la DGAAP del Ministero della Cultura e a livello locale gli istituti scolastici di diverso ordine e grado. Risulta pertanto rilevante approfondire questo campo d'azione.

Pertanto, analizzando il disegno di *policy* a livello nazionale, una prima domanda di ricerca intende approfondire quale idea di scuola è promossa nel disegno di *policy* e quale idea di città è sottesa al disegno di *policy*.

Analizzando le pratiche sviluppate nei contesti locali invece, un secondo blocco di domande è volto a comprendere a fondo in che modo l'idea di scuola e l'idea della città incluse nel disegno di *policy* vengono interpretate nei contesti delle pratiche e attraverso

quali meccanismi tali iniziative possono rendere la città un ambiente di apprendimento e al contempo contribuire alla rigenerazione urbana.

Ripercorrendo l'esperienza sul campo pregressa con un approccio da professionista riflessivo (Schön, 1993), dopo una serie di affinamenti e suggestioni/intuizioni e interrogativi attinti anche da altre esperienze di rigenerazione dal basso⁷⁸, è emersa anche un'ulteriore domanda di ricerca. Tali iniziative infatti sembrano essere emblematiche della complessificazione della pluralità di attori che a differenti livelli interagiscono nel campo urbano, esprimendo interessi diversi e capacità di progett-azione (Cellamare, 2011) e del difficile passaggio di intendere il governo delle trasformazioni del territorio come esito di un processo di *governance* territoriale (Palermo, 2004), piuttosto che un esito di atti amministrativi di settore. La ricerca spinge quindi ad interrogarsi se e in che modo tali iniziative promosse dagli istituti scolastici e dai loro partner, attivatori di alleanze educative di prossimità, si connettono agli strumenti tradizionali⁷⁹ di governo del territorio e ai processi di pianificazione.

⁷⁸ In particolare, come attivista dell'associazione Interzona che tra il 2019 e il 2021 con cui sono stata impegnata nella realizzazione di un festival artistico con lo scopo di promuovere l'arte e la cultura, valorizzando alcuni luoghi della zona industriale di Verona e come collaboratrice della cooperativa Energie Sociali nell'ambito del progetto Urban Innovative Action S.T.E.P.S con cui ho promosso numerosi eventi partecipativi per l'animazione socioculturale in quartieri complessi di edilizia residenziale pubblica.

⁷⁹ Intendendo per strumenti tradizionali della pianificazione in prevalenza i piani urbanistici.

3.2. La metodologia di ricerca

3.2.1. Una collezione di casi di studio

La metodologia di ricerca prevede l'analisi di una collezione di casi studio scelti a partire dalle iniziative finanziate a livello nazionale dal Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo con la Direzione Generale Architettura Arte e Creatività Contemporanea all'interno del *Piano Cultura Futuro Urbano*, in particolare con il bando *Scuola Attiva la Cultura*. La scelta di adottare la metodologia della collezione di casi studio si rivela utile sia per basare le conclusioni su più di un'esperienza per aumentare la comprensione dei processi implementati e la validità delle interpretazioni, sia «per mettere in luce specifici aspetti delle decisioni di policy» (Dente, 2011, p. 194). I casi selezionati per la collezione sono stati sviluppati in contesti diversi sia dal punto di vista geografico e socioeconomico, uno nel Nord Italia e l'altro nel Sud, sia in riferimento al grado di cultura delle istituzioni e storia della partecipazione civica; ma presentano anche alcune similitudini. Entrambi infatti sono stati attuati nell'ambito della stessa politica nazionale in quartieri definiti *prioritari e complessi*, in cui rilevanti sono le criticità legate ad alcuni parametri socioeconomici di vulnerabilità secondo la fotografia che emerge dall'indagine 8Mila Census dell'Istat⁸⁰.

La decisione di studiare più di un solo caso studio è stata scelta in quanto «*Every case should serve a specific purpose within the overall scope of inquiry*» (Yin, 2009, p. 45). Tale metodologia consente quindi di approfondire la conoscenza dei processi sottesi all'implementazione della politica alla scala locale, svelando gli aspetti del contesto, i processi e le interazioni degli attori coinvolti, che si possono rivelare utili a rispondere alle domande di ricerca: un «complesso di eventi (di fatti) che nell'osservazione possono essere considerati pertinenti per definire un'ipotesi (o più) di "situazioni problematiche" [...] la "pratica delle pratiche" ricostruibili in una situazione data» (Crosta, 2010, p. 173)

L'attenzione è quindi riservata ad indagare la

«*complessità di un processo*, definita come la pluralità dei punti di vista possibili [che] deve quindi prendere in considerazione non solo i tipi di interesse, obiettivi e logiche di azione che le varie categorie di attori portano con sé, ma anche la *dimensione*, su una scala che va dal locale al globale, degli interessi stessi, dato che essa ha conseguenze di rilievo sulle modalità di soluzione dei problemi collettivi» (Dente, 2011, p. 84).

L'analisi dei casi studio si propone quindi di indagare «una sequenza, estesa nel tempo e nello spazio, di decisioni e di eventi, [...] si tratta di mettere a fuoco una situazione in costante movimento, dove l'attenzione ai cambiamenti sostanzia l'indagine e il tipo di lavoro conoscitivo che è da svolgere con il caso» (Gelli, 2002, p. 16) e «cerca di sviluppare una

⁸⁰ Progetto promosso dall'Istituto Nazionale di Statistica che prevede una piattaforma basata su un sistema semplificato per la diffusione dei dati censuari sintetizzati attraverso una selezione di 99 indicatori che consentono una lettura dell'evoluzione socio economica del territorio italiano, osservata alla scala di ogni singolo Comune e da quello aggregato del territorio provinciale.

comprensione dei vari punti di vista che sono rinvenibili» (Gelli, 2002, p. 40). Su quest'ultimo punto si precisa che la prospettiva che si è scelta di approfondire è quella dei soggetti protagonisti dell'implementazione della politica, dentro e fuori alle istituzioni scolastiche, senza allargare la ricerca ai cittadini e agli studenti beneficiari delle attività promosse nei progetti⁸¹. La ricerca si configura quindi come *implementation research* (Pressman & Wildavsky, 1984) e, senza tralasciare gli obiettivi del Piano, adotta però un approccio *bottom-up*, interpretando come idee, concetti, approcci e obiettivi promossi dal disegno di *policy* formulato dalla DGAAP siano stati attuati nel corso dell'azione a livello locale.

Nei due casi selezionati il coinvolgimento e anche le modalità di indagine adottate sono diverse, ma seguono logiche comuni e hanno cercato di mantenere un carattere quanto più aperto e interattivo, intercettando occasioni situate di apprendimento; per quanto la pandemia abbia limitato molto le possibilità, si è cercato di riservare «un ruolo all'improvvisazione nell'organizzazione della ricerca [...] per gestire e riutilizzare strategicamente eventi, conseguenze inattese che accadono durante il percorso» (Gelli, 2002, p. 10).

I due casi sono trattati singolarmente e, come previsto dal metodo di indagine della collezione di studi di caso (Dente, 2011), ripercorrendone la cronistoria, analizzando gli attori coinvolti e l'analisi delle interazioni. La ricostruzione cronologica dei due casi ha sottolineato le vicende pregresse che hanno influito sui processi indagati e i principali snodi che hanno scandito il loro svolgimento: la fase di progettazione e la creazione dei partenariati, l'implementazione e gli esiti dei progetti. Tale ricostruzione è avvenuta sia tramite ricerca documentale e risorse reperibili online (foto, video, report e siti web), sia attraverso interviste ad alcuni testimoni privilegiati. L'analisi degli attori coinvolti nei processi si è concentrata ad individuarne i ruoli nell'ambito dei meccanismi di interazione, come previsto dall'analisi dell'implementazione di una politica pubblica (Dente, 2011; Fareri, 2009), intervistando le figure chiave appartenenti alle istituzioni scolastiche capofila dei progetti (dirigenti e docenti, responsabili di progetto), alle amministrazioni locali partner (assessori), e alle organizzazioni partner o stakeholder dei progetti (referenti progetto o figure con ruolo di rappresentanza). Si è cercato quindi di individuare i ruoli solitamente riconoscibili nei processi decisionali delle politiche, ossia «il *promotore*, il *regista*, l'*oppositore*, l'*alleato*, il *mediatore*, il *gatekeeper* e il *filtro*» (Dente, 2011, p. 86). Le interviste sono state condotte in profondità a partire da una griglia di domande di riferimento (Appendice: Allegato 1), per comprendere il processo di implementazione dei progetti e analizzare temi e questioni di interesse della ricerca. Ciascun caso è stato infine interpretato complessivamente esponendo alcune considerazioni conclusive.

⁸¹ Tale ampliamento dell'indagine si sarebbe scontrata con le problematiche del Covid-19 e avrebbe spostato il focus delle domande di ricerca.

3.2.2. La scelta dei casi di studio

Come anticipato, tra le numerose iniziative finanziate a livello nazionale dalla DGAAP del MiBACT, ai fini di cercare risposte alle domande di ricerca, si è scelto di concentrare l'attenzione sulle 72 progettualità finanziate con l'azione strategica *Scuola Attiva la Cultura* promossa con il *Piano Cultura Futuro Urbano*. Tra queste non è stato facile selezionare casi significativi per rendere conto delle questioni salienti per la ricerca, ma l'aver preso parte ad una di queste iniziative -il progetto *Arcella In&Out* promosso da un istituto di istruzione secondaria e sviluppato nella città di Padova- ha facilitato la scelta del primo caso utile da approfondire e ha aiutato ad impostare criteri significativi per l'individuazione di un ulteriore caso. Si è deciso, quindi, di selezionare un'altra progettualità diretta esplicitamente ad instaurare relazioni continuative con il territorio e le comunità, promossa da un istituto scolastico di istruzione superiore e sviluppata in un contesto urbano di medie dimensioni. In particolare, questi ultimi due criteri sono stati individuati per esplorare le strade meno battute dalla ricerca accademica.

Diversi, infatti, sono gli studi che si concentrano su esperienze che coinvolgono delle strutture scolastiche di grado inferiore, primarie e secondarie di primo grado (Barra, 2022; Cannella, 2023; Cantisani, 2014, 2019; Cognetti, 2012; Zucca, 2022); il loro ruolo è sicuramente fondamentale per creare legami con le comunità dei quartieri, in quanto il bacino di utenza delle stesse è solitamente di prossimità e gravita nell'intorno scolastico. Coinvolgere la scuola significa quindi ingaggiare direttamente gli abitanti dei quartieri dove tali scuole sono situate: gli alunni e le loro famiglie, come evidenziato in letteratura. Più difficile è invece riscontrare studi che analizzano il rapporto degli istituti di istruzione superiore e i quartieri dove essi sono localizzati; solo alcune ricerche scelgono esplicitamente tale campo d'indagine (Palestino et al., 2020). I «territori di circolazione» (Tarrus, 1993 citato in Crosta, 2010, p. 119) del bacino di utenza scolastico dei poli dell'istruzione superiore sono molto più estesi rispetto al contesto urbano di ubicazione limitrofo alle sedi degli istituti, in particolare nelle città medie a bassa densità e di riferimento di territori di urbanizzazione diffusa; si rivela perciò significativo capire in che modo essi si possono relazionare con il loro contesto di prossimità e provare a colmare il gap esistente in letteratura.

Inoltre, il criterio di scelta legato al contesto geografico si è rivelato particolarmente interessante perché anche le città medie sembrano un campo trascurato dalla ricerca accademica, e spesso anche scarsamente attenzionato dalle politiche urbane nazionali, come si osserva anche in altri contesti europei, ad esempio nel caso francese (Demazière, 2022). In Italia, nelle città metropolitane si addensano sia rilevanti studi sui quartieri prioritari e complessi -forse in quanto in tali contesti sono più evidenti le disuguaglianze socioeconomiche-, sia specifiche politiche urbane per favorire la coesione sociale e contrastare la vulnerabilità socioeconomica⁸². Le città medie rappresentano un ambito di

⁸² Il riferimento è ai programmi specifici finanziati con fondi strutturali europei gestiti dall'Agenzia per la Coesione Territoriale come il PON Metro. <http://www.ponmetro.it/> (ultimo accesso settembre 2023).

studio meno esplorato e le politiche urbane ad esse dedicate a livello nazionale sembrano ancora più labili e frammentate. Oltre a ciò, sembrano anche esservi più scarse risorse economiche, organizzative e cognitive per affrontare i problemi complessi che si manifestano nelle periferie. Le principali istituzioni universitarie mobilitano notevoli risorse cognitive e spesso, anche per l'importanza che ha assunto negli ultimi anni la Terza Missione, promuovono attività di ricerca e ricerca-azione nei contesti urbani più problematici nelle città di riferimento delle loro sedi, che si concentrano nelle città metropolitane e risultano quindi distanti dai cosiddetti territori dell'«Italia di mezzo» (Lanzani et al., 2021). Solo ultimamente le città medie sembrano essere maggiormente attenzionate⁸³ sia per il ruolo strategico che possono assumere (Mayer & Lazzeroni, 2022), sia perché rappresentative di una vasta porzione del territorio italiano; non per altro l'Italia è stata definita «il Paese delle cento città».

Tra le diverse iniziative sostenute con il bando *Scuola Attiva la Cultura*, il campo di ricerca per la scelta del secondo caso studio si è così ristretto alle esperienze promosse da istituti di istruzione superiore, che sono solamente 29 su 72, e tra queste quelle localizzate in contesti urbani di media dimensione, che sono 11 su 29.

Il primo contatto con il secondo caso studio è coinciso con la partecipazione al seminario *Cultura Come Cura* organizzato dal professor Pietro Rovigatti dell'Università di Chieti a novembre 2021 (Rovigatti & Simionato, 2021). In tale occasione sono state presentate diverse esperienze realizzate nell'ambito del *Piano Cultura Futuro Urbano*, tra queste, oltre l'esperienza padovana a cui avevo partecipato, anche altre due iniziative promosse da istituti di istruzione superiore: una implementata nella città di Roma e un'altra nella città di Lecce. L'esperienza romana promossa dal Liceo Amaldi con il progetto *Memo*⁸⁴ nel quartiere di Tor Bella Monaca, pur rivelando molti elementi rilevanti, faceva emergere chiaramente il ruolo determinante all'azione svolto dall'Università la Sapienza con il Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare⁸⁵ e metteva in luce ancora una volta come i contesti urbani marginali localizzati in città metropolitane possono essere fortemente supportati nell'implementazione di esperienze innovative, in quanto è presente un'alta concentrazione di risorse cognitive. Il progetto leccese, oltre a rivelarsi di interesse ad un primo sguardo ai fini di apportare ulteriori stimoli di riflessione rispetto l'esperienza padovana, sembrava aderire maggiormente ai criteri di scelta del campo di indagine, e, a seguito di un approfondimento documentale e una prima intervista realizzata a giugno 2022, è stato scelto come secondo caso di indagine per la tesi.

⁸³ Da rilevare anche la nascita nel febbraio 2022 dell'osservatorio sulle città medie promosso dall'Agenzia territoriale per la coesione sociale. Tale strumento sembra proprio andare nella direzione di voler colmare il gap di conoscenza e dati relativi alle città medie. www.mediaree.it/osservatorio (ultimo accesso settembre 2023).

⁸⁴

<https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/attivita/memo-memorie-in-movimento?authuser=0> (ultimo accesso settembre 2023).

⁸⁵ <https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/home?authuser=0> (ultimo accesso settembre 2023).

I due casi studio selezionati sembrano infatti ben rappresentare esperienze diverse promosse da due tipologie diverse di istituti scolastici di istruzione superiore: a Padova da un istituto superiore che comprende un liceo artistico e diversi indirizzi tecnici e professionali nella sfera dell'arte, della comunicazione e del turismo; nel caso leccese invece da un liceo scientifico orientato a diverse esperienze di innovazione didattica. La localizzazione geografica dei due casi, uno al Nord e uno al Sud d'Italia, suggerisce ulteriori elementi di riflessione sia a partire dalle differenti tradizioni culturali delle istituzioni dei due contesti, che nel caso leccese risente maggiormente della tipica resistenza al cambiamento dei contesti del Mezzogiorno (Savino, 2005), anche se sollecitata da alcune politiche pubbliche innovative promosse tra il 2005 e il 2015 (Minervini, 2016); sia per i divari delle condizioni strutturali e socio-economiche che distinguono il Nord e il Sud Italia e che influiscono significativamente sulle condizioni di povertà educativa in particolare nelle periferie (Giancola & Salmieri, 2023). Inoltre, si collocano in contesti con esperienze di rigenerazione urbana diverse, sia per gli orizzonti di senso degli attori partner coinvolti, sia per le conoscenze e le dinamiche di rete mobilitate e prodotte. Pur evidenziando peculiarità e aspetti distinti, i casi scelti sembrano inoltre utili anche per indagare le possibili relazioni tra l'azione degli istituti scolastici e gli strumenti tradizionali della pianificazione urbana. In entrambe le città, infatti, nel corso della durata della ricerca, si è sviluppato il processo di revisione degli strumenti della pianificazione generale e non sono mancate le opportunità di intercettare la formulazione di altre progettualità complesse e integrate per lo sviluppo territoriale dei quartieri in stato di bisogno, in cui è prevalente la dimensione infrastrutturale degli interventi⁸⁶.

La conoscenza pregressa di uno dei due casi ha portato ad adottare modalità di indagine e un posizionamento (§ 3.2.6) differenziati. Nel caso padovano si ha avuto modo di prendere parte al corso dell'azione e tornare ad approfondire il processo a distanza di tempo, adottando un approccio da professionista riflessivo (Schön, 1983); nel caso leccese, l'indagine è stata condotta a posteriori e da una prospettiva meno implicata e più distaccata.

La decisione di concentrare l'analisi solamente su due casi studio tiene conto delle risorse -economiche e temporali- a disposizione per la ricerca, che non hanno permesso di sviluppare ulteriori approfondimenti emergenti da possibili ulteriori casi di indagine. Pur nella consapevolezza che per arricchire la ricerca potrebbe essere stato fecondo analizzare una quantità maggiore di casi, si è ritenuto più efficace, come suggerito in letteratura (MacCallum et al., 2019, p. 49), entrare maggiormente in profondità in questi due casi -ritenuti rappresentativi ai fini delle domande di ricerca- anziché analizzarne una quantità maggiore.

La scelta dei casi studio e l'adozione della collezione di casi studio nel processo di ricerca non è stata lineare, e ha seguito tre principali fasi che hanno risentito delle incertezze del

⁸⁶ In particolare: nel caso padovano il quartiere Arcella è stato oggetto di uno dei *Progetti Innovativi per la Qualità Urbana dell'Abitare*; nel caso leccese sono presenti diversi progetti per la rigenerazione urbana e la riqualificazione energetica degli edifici di edilizia residenziale pubblica.

contesto in cui è stato svolto gran parte del percorso di dottorato, coinciso con il periodo di emergenza dovuto alla pandemia da Covid-19.

In una prima fase, vi è stata una profonda riflessione sull'opportunità o meno di tornare ad indagare più in profondità, come caso studio, un progetto in cui avevo preso parte in modo diretto. Dopo meditate considerazioni, ho deciso di valorizzare ulteriormente quanto vissuto e appreso, e di approfondire il caso a partire dalle intuizioni e dai dubbi emersi durante il progetto, nel periodo a cavallo dell'ingresso alla Scuola di Dottorato. Ho infatti considerato come positivi due aspetti reputati utili nello sviluppo delle riflessioni della ricerca. Un primo aspetto è legato alla conoscenza diretta dei soggetti coinvolti nell'azione, che avrebbe contribuito in modo efficace a creare un rapporto di fiducia con i diversi interlocutori con cui ho avuto modo di confrontarmi a distanza di tempo sull'implementazione del progetto. Un secondo aspetto è legato alla mia partecipazione al progetto; infatti, l'aver osservato da vicino e preso parte alla nascita del progetto, alla sua implementazione e aver valutato i suoi risultati e impatti alla conclusione del progetto, avrebbe costituito un terreno fertile in cui erano stati gettati dei semi da cui sarebbe stato interessante veder crescere frutti, se ulteriormente presidiati.

In una seconda fase, vi è stata una profonda riflessione riguardo la scelta del secondo caso studio, ovvero se prendere in considerazione nella ricerca un progetto di tipo educativo con impatto a livello territoriale non promosso da un'istituzione scolastica, ma da una cooperativa sociale. Tra febbraio 2021 e aprile 2023 ho avuto l'opportunità di sviluppare alcune sperimentazioni coinvolgendo giovani adolescenti in progetti di cura e valorizzazione dei beni comuni urbani con la cooperativa sociale con cui ho collaborato in parallelo al percorso di dottorato, nell'ambito dell'UIA S.T.E.P.S. a Verona; tali esperienze, riconosciute anche come percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PTCO), avrebbero potuto fornire elementi significativi per investigare il ruolo di tutte quelle agenzie educative che nel contesto urbano possono attivarsi e promuovere processi di rigenerazione urbana con il coinvolgimento dei giovani e delle comunità locali. Intraprendere questa scelta però avrebbe significato allargare troppo le domande di ricerca e impostarle in modo diverso. Le prime riflessioni emerse nel corso dell'azione all'interno di tali contesti, adottando un approccio da *reflective practitioner* (Schön, 1993) sono state quindi solamente presentate in alcuni incontri pubblici e all'interno di un paper illustrato alla XIII Giornata internazionale di Studio INU del 2022 (Marini, 2022b).

Dopo un'attenta valutazione, ho deciso quindi di concentrare la ricerca di dottorato esclusivamente sull'analisi della politica pubblica promossa dalla DGAAP, analizzando l'azione delle istituzioni scolastiche in tali processi e il loro nesso con le politiche urbane, delimitando il campo d'indagine e affinando le domande di ricerca. In una terza fase, che è coincisa anche con l'allentarsi delle restrizioni imposte dalla pandemia, ho deciso perciò di indagare un ulteriore caso studio, scegliendolo tra le iniziative promosse con *Scuola Attiva la Cultura*, allargando la prospettiva di ricerca oltre il contesto padovano di conoscenza consolidata. Utilizzando i criteri di scelta precedentemente illustrati, ritenuti utili ad

accrescere il quadro di conoscenza all'interno di un campo meno esplorato della letteratura, ho scelto quindi di analizzare il caso leccese che avrebbe potuto aggiungere alla ricerca ulteriori elementi di riflessione.

3.2.3. La raccolta e le fonti dei dati qualitativi

I dati utilizzati per la ricerca sono di tipo qualitativo. In riferimento al *Piano Cultura Futuro Urbano* e all'azione strategica *Scuola Attiva la Cultura* sono stati usati come fonti i documenti ufficiali rinvenibili sul sito del Ministero della Cultura nella sezione della Direzione Generale Creatività Contemporanea, i video e i comunicati della conferenza stampa di presentazione del progetto e del workshop di presentazione di alcune delle prime azioni messe in campo dalle scuole e dalle biblioteche sul territorio nazionale. Sono stati inoltre utilizzati alcuni documenti di riferimento citati nel bando di *Scuola Attiva la Cultura*, quali: "Una nuova agenda europea per la cultura" (Commissione Europea, 2018), le "Conclusioni del Consiglio Europeo sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018a) e il rapporto "*Mission-oriented research & innovation in the European Union. A problemsolving approach to fuel innovation-led growth*" (European Commission et al., 2018).

Per i due casi studio ci si è avvalsi di diversi strumenti d'indagine per ricostruire i processi, fruendo di diversi dati qualitativi, come previsto per la redazione dei casi studio (Dente, 2011; Gelli, 2002; Yin, 2009): l'analisi della rassegna stampa legata ai progetti e al quartiere di riferimento; l'analisi dei documenti ufficiali rinvenibili sui siti web dei due progetti; l'analisi dei principali strumenti della pianificazione e delle progettualità dal basso presenti nei due quartieri di riferimento, facendo una ricognizione della documentazione presente sul sito web dei due Comuni; la realizzazione e l'analisi di un piano di interviste semistrutturate che ha coinvolto i principali referenti dei progetti; la raccolta di documentazione fotografica. In questo modo, i due casi studio sono stati restituiti a partire da una panoramica che tiene conto dei diversi punti di vista sui processi implementati e sui principali nodi della ricerca; si è potuto quindi raccogliere una serie di dati utili da analizzare per rispondere alle domande di ricerca, beneficiando anche di analisi e riflessioni svolte precedentemente, che hanno guidato la raccolta dei dati qualitativi.

L'analisi della rassegna stampa ha avuto l'obiettivo di mettere in luce l'azione degli istituti scolastici e le dinamiche prevalenti -urbanistiche e sociali- presenti nei quartieri di riferimento dei due casi studio negli ultimi 20 anni. Nel caso padovano l'analisi è stata condotta inizialmente consultando la raccolta degli articoli e dei servizi televisivi usciti nel corso del progetto gestita dal responsabile della comunicazione del progetto, e in seguito esaminando gli articoli presenti su alcuni giornali online⁸⁷ in un arco temporale più ampio.

⁸⁷ Sono stati consultati in particolare alcuni articoli pubblicati sui giornali locali il Mattino di Padova e il Gazzettino e alcuni servizi televisivi su Tgpadova; mentre la ricerca sui giornali online ha esaminato i siti www.padovaoggi.it e www.difesapopolo.it.

Nel caso leccese sono stati invece esaminati esclusivamente i giornali online⁸⁸. L'opzione di consultare giornali online per la rassegna stampa è stata fatta in quanto di più facile accesso e di libera consultazione. La rassegna stampa dei giornali presenti online ha preso in esame gli articoli rinvenibili utilizzando come termini di ricerca alcune parole chiave quali: i nomi degli istituti scolastici, il nome del progetto e i nomi dei quartieri di riferimento. L'analisi degli articoli raccolti ha fatto emergere alcuni temi e alcune questioni problematiche ricorrenti che si sono rivelate utili alla ricostruzione dei contesti e alla descrizione dei casi studio.

Lo studio della documentazione testuale e della video-documentazione presente online nei siti ufficiali dei progetti analizzati⁸⁹ ha fornito un ricco quadro per ricostruire le principali vicende dei casi: le intenzioni di progetto e il processo di implementazione delle azioni. Nel caso del progetto padovano *Arcella In&Out* oltre ai documenti presenti sul sito di progetto, sono stati esaminati anche i documenti ufficiali inviati al MiBACT in fase di progettazione, le mail e i report redatti in itinere.

L'individuazione degli strumenti della pianificazione e delle progettualità dal basso presenti nei due quartieri di riferimento è avvenuta invece analizzando le documentazioni ufficiali presenti sul sito dei due Comuni e in particolare la sezione del settore pianificazione e la letteratura di riferimento presente su quei quartieri.

Il piano di interviste semistrutturate ha previsto il coinvolgimento dei responsabili e dei coordinatori del progetto, dei dirigenti dei due istituti scolastici, di alcuni referenti dei partner di progetto e di alcuni testimoni privilegiati. Sono state svolte un totale di 16 interviste in profondità⁹⁰, realizzate in presenza e avvalendosi di piattaforme digitali, solo in tre casi l'intervista è stata svolta telefonicamente⁹¹. Tutte le interviste sono state audio registrate, successivamente trascritte e analizzate nei contenuti facendo emergere i temi ricorrenti utili ai fini della ricerca.

Nel caso padovano oltre alle interviste ci si è potuti avvalere anche degli appunti e delle riflessioni raccolti nel corso dell'implementazione del progetto con osservazione partecipante (Semi, 2010) durante gli eventi pubblici e le riunioni online⁹². Sono stati utilizzati anche i report di alcuni focus group e delle interviste realizzate per la ricerca valutativa svolta nell'ambito del progetto *Arcella In&Out* (da novembre 2019 a giugno 2020). Inoltre, alla conclusione di tale progetto di ricerca, si è continuato a partecipare agli incontri promossi dalla cooperativa sociale Cosep e dall'istituto Valle all'interno dell'azione *Rigenerazione Urbana* sviluppata dal progetto *Scholè* (evoluzione del progetto *Arcella In&Out*) fino a giugno 2022 e a seguirne le comunicazioni all'interno della gruppo whatsapp creato dal coordinatore di progetto. Ho deciso di partecipare a tali attività per seguire gli

⁸⁸ In particolare, la ricerca ha preso in esame i seguenti giornali online: www.sudnews.it e www.lecceprima.it.

⁸⁹ www.arcellainout.it e www.asteroideb167.org. (ultimo accesso settembre 2023).

⁹⁰ Elenco completo Appendice: Allegato 2.

⁹¹ A queste si aggiungono alcune interviste condotte durante e alla fine del progetto di ricerca valutativa di *Arcella In&Out* nel 2020.

⁹² Vedi nota 90.

impatti del progetto *Arcella In&Out* e mi è capitato spesso -nella prima fase di implementazione dell'azione di *Scholè*- di essere coinvolta per dare supporto e opinioni per orientare alcune decisioni di progetto. Durante tali incontri online sono state prese alcune note di campo con osservazione partecipante. In parallelo sono state anche realizzate a distanza di tempo dalla conclusione del progetto *Arcella In&Out* alcune interviste semistrutturate, giugno e agosto 2022. Alcune di queste interviste sono state condotte nella forma di dialogo e di scambio rispetto l'andamento del progetto e le criticità rilevate, come in una riflessione aperta sul corso dell'azione (Schön, 1993), ma a posteriori, nella quale io stessa sono stata coinvolta, data la mia partecipazione in qualità di borsista di ricerca per l'Università luav di Venezia proprio all'interno del progetto.

Nel caso del progetto *Asteroide B167* la raccolta dei dati per la ricerca si è svolta solamente a posteriori. Oltre all'analisi della vasta documentazione testuale e di video rendicontazione del progetto presente sul sito dedicato, sono state realizzate alcune interviste semistrutturate ai principali referenti del progetto. La realizzazione delle interviste è avvenuta in due fasi, a giugno 2022 e ad agosto/settembre 2022. Il piano delle interviste inizialmente impostato non è stato completato data l'indisponibilità di alcuni attori, che anche dopo numerose telefonate intercorse, hanno sempre posticipato fino a farmi desistere dal loro contatto, ritenendo che il quadro ricostruito dagli attori già intervistati fosse ad ogni modo esaustivo rispetto alle questioni che si intendevano analizzare. Nel caso leccese inoltre, l'analisi degli strumenti della pianificazione si è avvalsa di alcune riflessioni e di alcune note di campo riferite all'osservazione avvenuta durante alcuni incontri pubblici nella fase di redazione del nuovo Piano Urbanistico Generale della città. In particolare in una prima occasione durante la seconda passeggiata urbana Bernardo Secchi organizzata dalla Scuola di Dottorato il 12 maggio 2023, alla quale sono stata invitata ad accompagnare la visita del quartiere Stadio di Lecce illustrandone le principali caratteristiche a docenti e studenti, con la presenza di alcuni referenti dell'ufficio di piano del Piano Urbanistico Generale in fase di revisione e di parte del gruppo di ricerca a supporto della sua redazione⁹³ con cui ho avuto modo di confrontarmi. In una seconda occasione durante l'incontro pubblico per la presentazione degli esiti del percorso partecipato del PUG che si è svolto il 13 maggio 2023 e a cui ho preso parte redigendo alcune note di osservazione non partecipante. Successivamente ho avuto modo di interloquire più in profondità anche con il responsabile scientifico e co-coordinatore del gruppo di lavoro del DASTU del Politecnico di Milano che affianca l'ufficio di Piano del PUG.

Infine, come spesso accade nella ricerca qualitativa (Clark et al., 2021), per entrambi i casi è stata fatta una raccolta di immagini fotografiche, alcune realizzate personalmente ai fini della ricerca, altre già esistenti e recuperate online. Gli scatti personali sono stati utilizzati come ausilio al lavoro di campo, diventando essenzialmente parte delle note di campo, e

⁹³ Tra questi erano presenti l'assessora all'urbanistica Rita Miglietta, l'architetto Annamaria Gagliardi dell'ufficio di piano del PUG, il professor Federico Zanfi e l'architetto Marco Patruno del Gruppo di lavoro del DASTU-Politecnico di Milano di affiancamento all'ufficio di Piano per la redazione del PUG.

sono stati realizzati con uno sguardo orientato a narrare i quartieri dove sono stati sviluppati i progetti e le loro trasformazioni, gli istituti scolastici coinvolti, le attività implementate e gli esiti. La documentazione fotografica suddivisa per tali ambiti tematici è stata utilizzata nella descrizione dei casi per accompagnare il lettore nella scoperta dei luoghi e per mostrare le tracce del passaggio dei progetti nei contesti. La selezione delle immagini è stata guidata più dai contenuti che dalla ricerca estetica delle inquadrature e si è scelto di utilizzare solamente fotografie scattate personalmente per trasmettere attraverso le immagini la propria percezione dei luoghi nel tempo; per tale ragione, in riferimento alle attività svolte e ai prodotti del progetto, il caso padovano raccoglie molti scatti realizzati durante il processo di implementazione, principalmente negli incontri pubblici a cui ho preso parte, con i molti attori sociali coinvolti; mentre il caso leccese, analizzato posteriormente, presenta solo alcuni degli esiti materiali ancora visibili nel quartiere. La narrazione fotografica che accompagna il testo, non introduce quindi un ulteriore sguardo, come accade in talune ricerche dove le immagini sono l'esito di una ricerca fotografica svolta da un fotografo professionista (Bricocoli & Savoldi, 2010; Bricocoli et al., 2016; Pacchi, 2019), ma restituisce la mia soggettività come ricercatrice e, in un certo senso, anche il mio posizionamento e il grado di coinvolgimento e distacco (§ 3.2.6). Oltre alle proprie fotografie, la ricerca si è avvalsa anche di ulteriori immagini presenti nei siti web e nelle pagine facebook dei due progetti, che hanno aiutato a ricostruire i processi ampliando lo sguardo personale con fonti non di prima mano.

L'analisi dei progetti ha tenuto conto di un arco temporale più lungo di quello strettamente legato alle attività di realizzazione delle loro attività. Nel caso del progetto *Arcella In&Out* le fonti e i dati raccolti, e le considerazioni effettuate si riferiscono all'intero suo sviluppo -dato che ne ho seguito la nascita, l'implementazione, la valutazione conclusiva- e si estendono fino ad un periodo successivo di circa tre anni alla conclusione dell'iniziativa finanziata dal MiBACT (difficile staccarsi dal continuare ad osservare la prosecuzione e l'evoluzione delle attività, tuttora in corso). Nel caso del progetto *Asteroide B167*, anche se il progetto è stato analizzato a posteriori, si sono considerate le narrazioni riguardanti l'intero suo svolgimento e si è sempre tenuto conto anche di quanto accaduto nel quartiere successivamente all'intervento finanziato dal MiBACT, in particolare in riferimento alle evoluzioni degli strumenti della pianificazione e alle azioni dal basso promosse dai partner e dagli stakeholder del progetto.

3.2.4. La struttura delle interviste

Le interviste realizzate sono di tipo semistrutturato e rilevano una certa flessibilità nel processo di conduzione dell'intervista. Lo schema delle domande adottato e gli argomenti trattati variano e si adattano a seconda della categoria del soggetto intervistato.

In particolare, come anticipato, si sono coinvolte quattro tipologie di soggetti: i responsabili/coordinatori del progetto, i dirigenti dei due istituti scolastici, alcuni referenti dei partner di progetto (associazioni e amministrazioni locali) e di alcuni testimoni

privilegiati. La griglia di indagine si è focalizzata in particolare su alcuni temi ritenuti rilevanti ai fini di rispondere alle domande di ricerca: l'approccio integrato, rispetto alle diverse declinazioni dell'azione integrata (tra attori, tra settori, tra risorse economiche, con le politiche urbane e di piano) così come definite da Padovani (2002, p. 71); le competenze, dentro e fuori l'istituzione scolastica; gli apprendimenti dentro le organizzazioni per comprendere come le azioni del bando hanno promosso il cambiamento; il ruolo del contesto nelle pratiche secondo le diverse declinazioni fornite da Beauregard (2013), prendendo in considerazione in particolare l'influenza del Covid-19 sui due progetti.

Pur disponendo di un elenco di domande e argomenti abbastanza specifici (Appendice: Allegato 1), come suggerito dalla letteratura (Bichi, 2007; Clark et al., 2021), la natura qualitativa e flessibile delle interviste semistrutturate ha lasciato all'intervistato un ampio margine di manovra nelle risposte e all'intervistatore la possibilità di non seguire in modo rigido il percorso delineato nello schema inizialmente predisposto; è stato perciò possibile includere nuove domande per seguire le digressioni emerse dalle risposte degli intervistati e approfondire alcune questioni ritenuti utili ai fini della ricerca. La flessibilità dell'uso delle interviste semistrutturate ha permesso inoltre di evolverne lo schema a partire dalle prime intuizioni emerse nel caso del progetto *Arcella In&Out*, e di adottare quindi una traccia di domande più consolidata e utile a mettere meglio a fuoco le questioni rilevanti per il caso studio del progetto *Asteroido B 167*. In tutte le interviste realizzate sono stati toccati quasi tutti gli argomenti che le domande predisposte nello schema iniziale avevano programmato di cogliere. Tale raccolta ha permesso di ottenere tutti i dati utili per l'analisi e mettere in relazione tra loro le risposte dei diversi intervistati.

3.2.5. L'interdisciplinarietà

Come viene richiesto allo studioso di politiche pubbliche (Regonini, 2001), la ricerca cerca di capire e integrare diversi punti di vista scavalcando spesso i confini disciplinari, attraverso l'interdisciplinarietà «sposta l'accento dalla complessità dell'oggetto di studio [...] alla pluralità delle prospettive da cui può essere osservato» (Ivi, p. 55). Infatti, «benché i diversi approcci di *policy* si qualifichino per i legami più marcati con alcune materie rispetto ad altre, essi sono comunque caratterizzati dalla necessità di utilizzare informazioni provenienti da settori scientifici diversi» (Ivi, p. 54). A maggior ragione nel campo delle politiche urbane, dato che hanno a che fare con la città e il territorio che sono «potenzialmente “luogo naturale” di possibili integrazioni di approcci disciplinari distinti» (Cognetti & Fava, 2019, p. 7), l'interdisciplinarietà sembra essere fondamentale.

«Le molteplici idee di progetto, le differenti scale dei fatti urbani e delle prospettive analitiche, come i diversi i metodi e le temporalità messe in gioco, sono gli oggetti frontiera che quotidianamente incontrano coloro che praticano sul campo il dialogo tra colleghi implicati in discipline diverse [...] permettono di riconoscere gli scarti disciplinari, i limiti, ma anche di riconoscere come l'idea stessa di discipline monolitiche dai confini netti e controllati

accademicamente sia una protezione ideologica del presente rispetto a realtà che sono state e sono sempre mobili, porose» (Cognetti & Fava, 2019, p. 10).

Vi è però anche la consapevolezza, che una ricerca interdisciplinare è, e dovrebbe essere, collaborativa:

«l'esito di un processo in cui si prova ad attraversare e superare i propri confini disciplinari attraverso il dialogo, un processo di apprendimento collettivo che porta anche ad approfondire meglio le specificità della propria disciplina, nell'autoriflessività. [...] Questa indagine presuppone quindi luoghi di discussione e di scambio tra ricercatori, ed è legata alla possibilità che attraverso il confronto si possano cambiare posizioni e punti di vista dei singoli in un percorso di mutuo apprendimento che si genera attraverso il riconoscimento di un campo dove può avvenire uno scambio e una "fertilizzazione" tra discipline diverse» (ivi, p. 12).

Ad una ricerca di dottorato nell'ambito scientifico di pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio è richiesto però di esprimersi prevalentemente entro tale campo, dialogando con discipline talvolta affini, spesso lontane, come la pedagogia, le scienze dell'educazione, la sociologia dell'educazione che entrano qui fortemente in relazione con l'oggetto della ricerca. L'interdisciplinarietà è stata quindi intesa come una *tensione verso*; ma c'è dell'altro. Richiamando il concetto di *trespassing* definito da Hirschmann (1981), si è cercato di trapassare i confini disciplinari al fine di far emergere connessioni che il solo ambito scientifico non permetterebbe di rivelare, provando a comprendere i punti di vista diversi di tali discipline attraverso pregresse esperienze maturate nel proprio vissuto; attraverso il dialogo con educatori, insegnanti, dirigenti; attraverso la ricerca di occasioni di apprendimento al di là del proprio ambito disciplinare e del proprio specifico campo di indagine, seguendo seminari, incontri pubblici; o attraverso lo scambio e la discussione con prospettive diverse incontrate durante le occasioni in cui sono stata invitata a illustrare le possibili forme di apprendimento nella città all'interno di percorsi di formazione ad insegnanti degli istituti scolastici di primo e secondo livello⁹⁴. Ho cercato quindi di costruire la conoscenza e favorire l'apprendimento tramite percorsi trasversali alle discipline, provando a comporre un quadro ricco di complessità, consapevole però di alcuni limiti. Infatti, come richiamato in precedenza, un approccio interdisciplinare richiederebbe il coinvolgimento di un numero maggiore di ricercatori provenienti da ambiti scientifici anche

⁹⁴ In particolare, in due occasioni: il 04.02.2021 con il contributo "Quale ruolo delle istituzioni scolastiche nella rigenerazione urbana? Riflessioni ed esperienze" per il webinar "Linguaggi artistici e rigenerazione urbana" organizzato da TSM Trentino School of Management | Step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio per i docenti degli istituti di istruzione superiore di Trento e il 16.12.2021 con i contributi "Città come ambiente di apprendimento" e "Partecipazione e cittadinanza attiva dei giovani dentro e fuori la scuola. Alcune esperienze tra Padova e Verona" al corso di formazione "Educare alla sostenibilità sociale" organizzato dalla rete Verso di Verona per i docenti delle scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione del territorio veronese.

distanti, ma che nel tempo lungo, in modo incrementale, attraverso un continuo scambio collaborativo, potrebbero rendere maggiormente fertili gli esiti della ricerca.

3.2.6. Il posizionamento tra coinvolgimento e distacco

Come evidente nella descrizione della scelta dei casi studio, il posizionamento rispetto ai due casi risulta diverso, in caso questo ha facilitato in diversi modi l'accesso al campo, nell'altro ha comportato operare con una postura di maggiore autoriflessività. Dato che il posizionamento per studiare i problemi e i processi sociali può essere considerato come

«un continuum tra due opposte impostazioni della struttura e della situazione degli uomini: l'una contrassegnata da un coinvolgimento assoluto e da una totale assenza di distacco [...], l'altra contrassegnata invece da un assoluto distacco e dalla mancanza totale di coinvolgimento» (Elias, 1988, p. 136).

il mio percorso di ricerca, proprio per tali differenze, è stato spesso permeato dall'oscillazione e dalla ricerca di equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco e ha richiesto una presa di consapevolezza maggiore per affrontare alcune possibili ambiguità.

La conoscenza diretta e pregressa del caso padovano, seguito precedentemente come borsista di ricerca nell'ambito della ricerca valutativa di *Arcella In&Out*, ha agevolato il mio ingresso sul campo e il rapporto con gli attori sociali nel momento in cui ho deciso di tornare ad indagare e approfondire ulteriormente tale pratica. Tale vicinanza mi ha posto però di fronte a diversi interrogativi legati al mio interesse e alla mia affettività, al mio entusiasmo di aver preso parte ad un progetto di cambiamento che avevo contribuito a co-ideare, creando ponti e connessioni, e in cui avevo cercato io stessa di agire e contemporaneamente offrire spunti di riflessione in corso d'opera con una certa tensione verso l'approccio alla ricerca-azione (Saija, 2016). Il mio posizionamento all'interno del caso è iniziato quindi da una distanza molto ravvicinata e il mio ruolo nel corso dell'azione è esplicitato nelle note dell'analisi del caso⁹⁵, che assieme alla fotografie selezionate, evidenziano i momenti in cui ne sono stata osservatrice partecipante. Nella scelta di ritornare sul campo ho cercato di capire se il processo fosse stato orientato in modo significativo dalla mia presenza e dalle mie riflessioni; volevo capire se il ruolo di una ricercatrice universitaria avesse in qualche modo contribuito a guidare il processo, come era accaduto nel caso romano che avevo incontrato. Il mio contributo per orientare l'azione (in particolare nelle fasi iniziali e durante gli incontri di monitoraggio) e il ruolo del partner Università Luav di Venezia per il riconoscimento dell'azione sono stati fattori che hanno facilitato e influenzato il processo, ma le azioni nel quartiere da parte dei partner di progetto sono proseguite anche successivamente alla conclusione di *Arcella In&Out* e tale evidenza mi riportava con maggior interesse a comprendere meglio il funzionamento dell'esperienza. La scelta profondamente meditata e non semplice di approfondire tale caso, da un lato risente quindi

⁹⁵ Una descrizione di maggior dettaglio del mio ruolo è presente nel rapporto di ricerca (Marini, 2020).

della necessità di provare a rielaborare l'esperienza per far avanzare la conoscenza scientifica, dall'altro della consapevolezza che

«per comprendere il modo in cui funzionano i gruppi umani è indispensabile sapere dal di dentro in che modo gli uomini vivono il proprio e gli altri gruppi; e questo non lo si può sapere senza una partecipazione attiva e un attivo coinvolgimento» (Ivi, p. 111).

Ripercorrendo quei luoghi, ricontattando i protagonisti della pratica, riflettendo nuovamente sull'esperienza ho cercato però che questo alto livello di coinvolgimento iniziale e questa mia vicinanza non paralizzasse «la capacità di assorbire le scoperte, in quanto suscita la paura di mutamenti innovativi, di progressi incessanti della conoscenza» (Ivi, p. 29), ma portandolo a consapevolezza trasformalo in «un elemento attivo e nutritivo della ricerca sul campo» (Gamberoni & Alaimo, 2017). L'analisi del caso è stata permeata dalla necessità di praticare forme di *distacco* dall'oggetto di studio, di mantenere critica la riflessione evitando il rischio di parzialità nella rilettura del caso, cercando quindi di analizzarlo mantenendo la "giusta distanza", pur nella confidenza con cui mi sono potuta interfacciare con i miei interlocutori.

Il secondo caso ha invece richiesto uno sforzo maggiore per contattare e interloquire con i protagonisti del progetto *Asteroide B 167*. Mi sono confrontata con un contesto nuovo e distante, con attori sociali da rintracciare e conoscere, alcuni dei quali non si sono proprio resi disponibili. L'analisi del caso è stata quindi contraddistinta da una tensione verso il *coinvolgimento*; in tal senso, l'aver preso parte all'esperienza pregressa all'interno del parallelo progetto padovano ha facilitato la costruzione di un rapporto di fiducia con alcuni degli intervistati, permettendo loro di aprirsi più in profondità e consentendomi di accedere con maggiore facilità a determinate informazioni. Durante alcune interviste, la pratica l'ascolto attivo (Sclavi, 2003), rispecchiarsi nel racconto dell'altro e interagire, a volte anche in modo informale bevendo un caffè nel bar della scuola, con uno scambio di considerazioni sull'esperienza pregressa svolta nei reciproci contesti, ha permesso di contribuire all'apprendimento reciproco e rilasciare sul campo spunti e riflessioni.

4. Il Piano Cultura Futuro Urbano: una politica urbana per le periferie a base culturale/educativa

A partire da quanto evidenziato in precedenza (§ 2.3.3), lo scopo di questo capitolo è di analizzare il *Piano Cultura Futuro Urbano* (Piano) e in particolare l'azione strategica *Scuola Attiva La Cultura* come prototipo di azione di rigenerazione urbana a partire da leve culturali ed educative per le periferie. Ai fini di cercare risposte alle domande di ricerca (§ 3.1.2), prima di immergersi nella sezione dedicata all'analisi di una collezione di casi di studio (Dente, 2011), è necessario infatti approfondire alcuni elementi.

In una prima parte del capitolo si esaminano, quindi, non solo il contesto di riferimento per la nascita del Piano, che è stato già introdotto nell'ambito della sintetica ricostruzione delle politiche urbane rivolte alle periferie in Italia (§ 2.3.2), ma anche le linee strategiche e gli obiettivi generali di intervento nelle intenzioni della politica, oltre alle modalità di attuazione e di valutazione previste dal disegno di *policy*. Si intende approfondire in particolare sia la cornice teorica relativa alle definizioni, ai principali concetti chiave e al metodo proposti nei bandi previsti dal Piano, sia il *frame* proveniente dagli orientamenti indicati dalle politiche dell'Unione Europea in cui il Piano si declina.

In una seconda parte del capitolo, lo sguardo si avvicina all'azione strategica *Scuola Attiva la Cultura*. Si illustrano gli obiettivi specifici e alcuni elementi significativi dell'implementazione del bando a scala nazionale: gli esiti della partecipazione al bando e un'analisi aggregata dei progetti risultati vincitori e finanziati. In seguito, si rilevano alcune peculiarità del bando e le intenzioni sottese alla formulazione dell'azione per metterle in tensione con alcuni dei nodi teorici di riferimento. L'approfondimento di tali nessi risulta utile al fine di evidenziare gli elementi distintivi del disegno di *policy*, che saranno poi analizzati all'interno dei casi studio, nel campo delle pratiche, per capire come essi siano stati interpretati a livello locale. In primo luogo, ciò che sembra significativo rilevare è l'idea di scuola alla base della formulazione dell'azione strategica; in secondo luogo, sembra utile illustrare la tipologia di attività culturali e creative innovative connesse alle modalità collaborative che il bando promuove e diffonde, soprattutto in relazione ai possibili apprendimenti nella città ad esse correlati. Infine, con lo scopo di introdurre i due casi studio, si illustrano alcuni dei dati quantitativi di contesto considerati nel processo di selezione delle due progettualità, che saranno descritte e interpretate nel capitolo successivo (§ 5).

Il *Piano Cultura Futuro Urbano* nel suo complesso è stato fortemente penalizzato e ha subito una battuta d'arresto a causa della diffusione pandemica nel 2020. Nonostante questo, investigare come tale Piano sia stato formulato e come alcune azioni siano state implementate può essere generativo di diverse riflessioni nell'ambito dell'analisi delle politiche pubbliche per le periferie.

Gli approfondimenti contenuti in questo capitolo si avvalgono principalmente della sitografia della Direzione Generale Creatività Contemporanea, dei principali documenti

ufficiali (avvisi pubblici e allegati e documenti citati), ma anche dell'analisi dei contenuti degli interventi di due incontri pubblici organizzati nell'ambito del Piano⁹⁶, ad uno dei quali ho preso parte in affiancamento ad una delle esperienze finanziate⁹⁷.

4.1. Piano Cultura Futuro Urbano

Tra le diverse iniziative operative di sostegno alla rigenerazione urbana su base culturale per le periferie che la DGAAP promuove vi è il *Piano Cultura Futuro Urbano*⁹⁸, finanziato con risorse economiche provenienti dal piano di spesa per gli interventi di riqualificazione e per la sicurezza delle periferie delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia⁹⁹. La DGAAP si occupa di elaborare il Piano e programma una serie di avvisi pubblici per distribuire la dotazione economica di diverse azioni strategiche -*Scuola Attiva la Cultura, Biblioteca Casa di Quartiere e Completati per la Cultura*- tese a coinvolgere e mobilitare enti, istituzioni culturali e organizzazioni locali nell'elaborazione e attuazione di progettualità innovative nei cosiddetti *quartieri prioritari e complessi* (§ 4.1.2).

Come anticipato (§ 2.3.2), il Piano si inserisce in continuità con l'azione promossa dalla DGAAP e all'interno dell'ampio dibattito pubblico sulle periferie, contribuendo a sperimentare politiche pubbliche dedicate ad esse che sembrano ispirarsi ad alcuni suggerimenti di *policy* contenuti nella Relazione della Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie (Camera dei Deputati, 2018). La sua formulazione e la redazione dei relativi avvisi pubblici hanno inoltre il supporto del gruppo di ricerca del LabGov¹⁰⁰ dell'Università Luiss Guido Carli di Roma che affianca la DGAAP nel disegno di *policy* e sembra condizionarne il lessico e l'approccio teorico. Oltre a ciò, l'ideazione del Piano sembra mostrare l'influsso del *frame* proveniente dalle indicazioni delle politiche dell'Unione Europea, in particolare dalla nuova agenda europea per la cultura (Commissione Europea, 2018).

In seguito, si analizzano quindi gli obiettivi e le linee strategiche previste dal Piano, insieme alle tappe più significative della sua attuazione. In una seconda parte, si includono alcuni approfondimenti sulla definizione di *quartiere prioritario e complesso*, inquadrandola

⁹⁶ La conferenza stampa del 7 maggio 2019 (www.youtube.com/watch?v=w9Gtqj7H3LM) e il workshop online "#1 PIANO CULTURA FUTURO URBANO" del 21 luglio 2020 (www.youtube.com/watch?v=1MQBQ4yj_aA) (ultimo accesso: agosto 2023).

⁹⁷ A conclusione della borsa di ricerca *Arcella In&Out*, ho supportato l'Istituto Valle promotore del progetto finanziato preparando la presentazione degli esiti delle azioni sviluppate illustrati durante il workshop online del 21 luglio 2020 a cui ho assistito assieme agli altri partner in collegamento da Padova.

⁹⁸ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/pianoculturafuturourbano/> (ultimo accesso: settembre 2023).

⁹⁹ Art. 1 comma 140 della Legge 232 dell'11 dicembre 2016 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2017 e bilancio pluriennale per il triennio 2017-2019".

¹⁰⁰ LabGov - Laboratory for the Governance of the City as a Commons è un laboratorio di ricerca interdisciplinare che si occupa di co-progettare politiche pubbliche, prototipare progetti di imprenditorialità sociale, in particolare nell'ambito della rigenerazione civica dei beni comuni urbani. <https://labgov.luiss.it/> (ultimo accesso: agosto 2023).

nel più ampio dibattito sulle diverse declinazioni di periferia (Bifulco et al., 2020; Calvaresi, 2018; Cognetti et al., 2021; Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane, 2017a; Fregolent, 2008). In una terza parte si esaminano alcuni elementi che si ritengono di particolare rilevanza nel disegno di *policy*, quali: la definizione di *innovazione* e il metodo della *collaborazione civica* promossi con il Piano, facendo riferimento al quadro teorico degli esperti che hanno supportato la DGAAP nella sua formulazione (Arena & Iaione, 2015; Iaione, 2016, 2017; Iaione & Cannavò, 2015; Iaione & De Nictolis, 2016). Infine, nell'ultima parte si analizza il *frame* di riferimento delle politiche europee in cui il Piano si declina.

4.1.1. Obiettivi, linee strategiche e attuazione del *Piano Cultura Futuro Urbano*

Durante la conferenza stampa di presentazione del *Piano Cultura Futuro Urbano*¹⁰¹, l'architetto Federica Galloni, alla Direzione della DGAAP, lo definisce come un:

«piano strutturale di politiche pubbliche intersettoriale, che è innovativo perché noi non ci limiteremo a dare una sovvenzione per programmi culturali fini a se stessi, ma cercheremo di stimolare un patto, un'alleanza civica con la società civile in ogni sua articolazione, proprio per far sì che i cittadini abbiano la possibilità di coltivare i propri talenti, non solo culturali, ma anche umani¹⁰²»

L'idea di fondo dell'intervento che prevede tre linee d'azione strategiche -*Scuola Attiva la Cultura, Biblioteca Casa di Quartiere e Completati per la Cultura*- è di individuare degli spazi pubblici da attivare:

«abbiamo scelto queste tre linee di azione [...] perché la prima cosa da individuare era uno spazio, uno spazio pubblico dove appunto permettere la coltivazione di questi talenti e di queste aspirazioni. Quindi siccome lo spazio pubblico è proprio quello che manca principalmente nelle aree prioritarie e complesse, [...] uno spazio pubblico progettato, gestito, [...] uno spazio pubblico che è stato definito *poroso*, nel senso capace di generare inclusione e di contemperare le differenze. [...] Abbiamo pensato di creare uno spazio pubblico utilizzando la rete capillare delle scuole e delle biblioteche sul territorio [...e...] di creare nuovi spazi pubblici con la terza azione¹⁰³»

Il Piano ha quindi come obiettivo la realizzazione di interventi a base culturale per migliorare della qualità di vita nei *quartieri prioritari e complessi*, a partire dal coinvolgimento dei presidi scolastici e delle biblioteche, infrastrutture diffuse sul territorio e che rappresentano avamposti istituzionali in cui poter promuovere processi educativi, e creare nuovi poli culturali e sociali facendo leva sul patrimonio di opere pubbliche rimaste incompiute, per completarle, rigenerarle e renderle fruibili alla collettività. Questi spazi di

¹⁰¹ <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/pianoculturafuturourbano/> (ultimo accesso: settembre 2023).

¹⁰² Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V

¹⁰³ Vedi nota 102.

welfare urbano sono quindi visti come spazi pubblici, spazi che sono spesso sottoutilizzati o da rigenerare perché non completati, *spazi di rigenerazione* (Cancellieri & Campagnari, 2020) che possono diventare generativi di nuovi servizi per le comunità, creando alleanze educative con la cittadinanza e le organizzazioni della società civile.

Come già evidenziato, il Piano nasce in seguito ad una serie di altre iniziative di promozione culturale nelle periferie e di valorizzazione di spazi da aprire alla cultura realizzate dalla DGAAP (§ 2.3.2.), alcune più di altre sembrano aver contribuito a maturare un quadro di fondo per la costruzione del disegno di *policy*, tra queste: il bando *Scuola: Spazio Aperto alla Cultura* che ha messo al centro il ruolo della scuola come spazio di promozione culturale per i quartieri; il progetto *Biblio Hub* che ha evidenziato il ruolo delle biblioteche per creare processi di sviluppo di comunità; il convegno *FUTURO PERIFERIE. La cultura rigenera*, che ha valorizzato le pratiche innovative di rigenerazione urbana a base culturale con approcci *bottom-up*.

La formulazione delle diverse azioni strategiche del *Piano Cultura Futuro Urbano* con interventi di *policy* diretti a valorizzare gli spazi delle istituzioni scolastiche e dei presidi di *welfare* nei contesti urbani marginali sembra inoltre richiamare i suggerimenti indicati nella relazione conclusiva delle attività della Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie (Camera dei Deputati, 2018), a cui la stessa direttrice della DGAAP contribuisce come consulente, chiamata a valorizzare il ruolo della cultura come strumento di azione nella rigenerazione delle periferie.

Il disegno di *policy* del Piano prevede quindi inizialmente tre principali linee strategiche d'azione da attuare sequenzialmente tra il 2017 e il 2021¹⁰⁴ mediante una serie di avvisi pubblici rivolti a istituzioni pubbliche e organizzazioni locali. La dotazione economica del Piano è di 25 milioni di euro da distribuire gradualmente nelle diverse annualità. Durante la conferenza stampa per la presentazione pubblica del Piano e il lancio della prima edizione dei primi due bandi per le azioni *Scuola Attiva la Cultura* e *Biblioteca Casa di Quartiere* avvenuta il 7 maggio 2019, la ripartizione iniziale viene rimodulata. La previsione di spesa della prima edizione dei due bandi stanziava rispettivamente 4,75 milioni e 3 milioni di euro nel 2019, mentre per la seconda edizione, da realizzare nel 2020, dispone rispettivamente di 2,5 milioni per ciascun bando. La spesa per l'azione *Completati per la Cultura* viene invece ripartita in due edizioni dell'avviso pubblico da realizzare nel 2020 e nel 2021, per complessivi 12 milioni di euro. Tale programmazione viene poi rivista ulteriormente e bloccata a causa della diffusione del Covid-19.

Le prime due azioni *Scuola Attiva la Cultura* e *Biblioteca Casa di Quartiere* hanno come obiettivo generale la diversificazione e l'ampliamento dell'offerta culturale nei quartieri carenti di servizi culturali e sociali, tramite l'apertura in orario extra curriculare delle scuole e un potenziamento degli orari di fruizione delle biblioteche. Alla base di tali azioni vi sono quindi: il coinvolgimento delle istituzioni educative e culturali, situate nelle *aree prioritarie* e

¹⁰⁴ Decreto Ministeriale del 13 dicembre 2018 (Rep. 552).

complesse delle città metropolitane e dei capoluoghi di provincia (§ 4.1.2). Entrambi i bandi favoriscono inoltre azioni di tipo innovativo e la costituzione di partenariati compositi, promuovendo il metodo della *collaborazione civica* (§ 4.1.3).

La terza azione strategica *Completati per la Cultura* si prefigge invece di sostenere

«azioni dirette proprio a completare alcune opere pubbliche rimaste incompiute, anche variandone la destinazione d'uso purché siano in aree prioritarie e complesse [...] quindi la volontà di creare da una parte uno spazio pubblico che sia identitario anche di quelle comunità, dove le comunità possano riconoscersi e in un secondo anche fine è quello di sviluppare la consapevolezza sulla cultura dell'architettura contemporanea¹⁰⁵».

Tale azione prevede quindi il finanziamento di interventi di tipo fisico più consistenti -anche economicamente- rispetto alla natura più intangibile degli interventi sostenuti per le prime due azioni.

Come anticipato, la diffusione della pandemia però non consente il completamento del Piano e vengono attuate solamente le prime due delle azioni previste, con la realizzazione della sola prima edizione dei due bandi previsti inizialmente.

La pubblicazione dei bandi di *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere* avviene in parallelo, a maggio 2019 e nella documentazione allegata¹⁰⁶ ai due bandi sono esplicitati i criteri di valutazione delle proposte, utili a stilare la graduatoria per la selezione delle progettualità più meritevoli di essere finanziate. Tali criteri si suddividono in tre parametri principali che fanno riferimento: al contesto, all'innovazione e all'impatto dei progetti. Il primo parametro è legato ai quartieri dove sono localizzate le istituzioni scolastiche e le biblioteche proponenti, al loro grado di complessità, e quindi di priorità, valutando alcune dimensioni di natura quantitativa proveniente dai dati dell'Istat elaborati con l'indagine 8Mila Census¹⁰⁷ (§ 4.1.2); il secondo parametro fa riferimento al grado di innovazione delle proposte (§ 4.1.3); il terzo parametro si riferisce alla descrizione di criteri per dimostrare il grado di impatto sociale, economico, ambientale, urbano e culturale delle diverse proposte di progetto.

Gli esiti della selezione delle proposte vengono pubblicati ad agosto 2019 e le progettualità finanziate si implementano a partire da settembre 2019 e si chiudono entro giugno 2021¹⁰⁸. Ai fini di monitorare e valutare gli impatti delle azioni, la DGAAP incarica un gruppo interdisciplinare di esperti, il "gruppo di pilotaggio", che accompagna tutte le fasi di attuazione dei progetti fino alla loro rendicontazione, sollecitando i partecipanti a porre particolare attenzione agli outputs di progetto e agli impatti attesi.

¹⁰⁵ Tratto dalla presentazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* della dott.ssa arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa del 7 maggio 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=w9Gtqj7H3LM> (ultimo accesso: agosto 2023)

¹⁰⁶ Bandi *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 1- Criteri di valutazione degli interventi ai sensi dell'art 7 dell'avviso.

¹⁰⁷ Rif. nota 80.

¹⁰⁸ La conclusione prevista originariamente dai bandi era il 1° novembre 2020, poi prorogata al 15 ottobre 2021 a causa dei rallentamenti dovuti alla diffusione del Covid-19.

Tra le tappe significative del Piano, oltre a quanto già tracciato, vi è il workshop online organizzato dalla DGAAP il 20 luglio 2020¹⁰⁹ con il supporto dei consulenti incaricati del LabGov dell'Università Luiss Guido Carli. Tale occasione avviene a conclusione dell'anno scolastico e si delinea, pressoché, come tappa conclusiva del Piano, anche se formalmente le azioni si completano, rendicontano e chiudono nel giugno 2021. Durante il workshop intervengono alcuni esperti¹¹⁰ e si presentano alcune delle buone pratiche individuate dalla Segreteria Tecnica della DGAAP¹¹¹. Il workshop nasce come momento di scambio e valutazione delle due azioni a cui sono invitati tutti i rappresentanti dei progetti vincitori dei due avvisi pubblici, i quali vengono coinvolti in una lettura trasversale delle proprie attività. Tramite l'utilizzo di alcuni dispositivi digitali collaborativi, gli organizzatori interagiscono con i partecipanti, e di seguito elaborano e restituiscono le loro risposte, discutendole in tempo reale, contribuendo in tal modo al processo di valutazione degli esiti della politica nazionale. A differenza dell'impostazione di altre politiche a scala nazionale, infatti, la valutazione viene considerata «un altro punto essenziale perché vogliamo avere il conforto dell'azione che stiamo facendo a livello nazionale su tutto il territorio¹¹²». Gli esiti del percorso valutativo sono raccolti all'interno di un rapporto di ricerca (Iaione et al., 2022), che non è però stato reso disponibile dagli autori ai fini della presente ricerca.

4.1.2. La definizione di *Quartiere prioritario e complesso*

Il *Piano Cultura Futuro Urbano* pur essendo uno strumento di politiche per la riqualificazione/rigenerazione¹¹³ delle periferie, nel lessico sostituisce il termine periferie con l'espressione meno 'problematica' di *Quartieri prioritari e complessi*, intendendoli quali

«aree urbane di città metropolitane e città capoluogo di provincia nelle quali l'intervento pubblico si rivela prioritario perché le condizioni di contesto si presentano particolarmente complesse¹¹⁴».

Come sottolinea l'architetto Federica Galloni alla direzione della DGAAP, infatti:

¹⁰⁹ Workshop #1 PIANO CULTURA FUTURO URBANO.

https://youtu.be/1MQBQ4yj_aA?si=4RvzQ76bkNrDu9nG (ultimo accesso: agosto 2023).

¹¹⁰ Intervengono in qualità di esperti i professori Christian Iaione e Alessandro Piperno, e la dott.ssa Elena De Nictolis, componenti del LabGov dell'Università Luiss Guido Carli di Roma.

¹¹¹ Tra cui anche il progetto *Arcella In&Out* all'interno del quale ho contribuito collaborando alla realizzazione delle slide di presentazione delle attività di progetto: <https://www.arcellainout.it/download/> e <https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/pianoculturafuturourbano-workshop/> (ultimo accesso: settembre 2023).

¹¹² Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKlEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

¹¹³ Si delinea una certa ambiguità nell'uso del termine riqualificazione e rigenerazione. Il fondo stanziato per il Piano infatti fa riferimento a interventi per la «riqualificazione urbana e per la sicurezza delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia», ma gli avvisi pubblici a interventi «finalizzati alla rigenerazione urbana attraverso la realizzazione di attività culturali e creative».

¹¹⁴ *Bandi Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2- Glossario (p.1).

«abbiamo un po' voluto superare il concetto di periferia, adottando questa locuzione *aree prioritarie e complesse*, perché ci sono molti centri storici che pur essendo appunto centri e quindi ben vicini, sono però in condizioni molto meno decorose di tante periferie; per esempio basti pensare a Catania o a Taranto, quindi per aree prioritarie complesse intendiamo quelle aree dove l'intervento pubblico, si rileva prioritario, proprio perché le condizioni di contesto sono particolarmente complesse [...] a livello sociale, economico, ambientale e culturale¹¹⁵»

Sullo sfondo dell'intero Piano e in particolare i due bandi realizzati sembra quindi esserci un approccio *area-based*, che individua su base areale l'ambito urbano nel quale prevedere il campo d'azione primario. Come per la costellazione di politiche urbane sviluppate nel contesto europeo e italiano a partire dagli anni '90 (§ 2.3.1), anche tale politica intende definire «“geografie prioritarie” di intervento in corrispondenza delle quali esercitare forme di discriminazione positiva» (Briata et al., 2009, p. 13), individuando all'interno di queste aree scuole, biblioteche e spazi del *welfare* da completare per trasformarli in poli propulsori di rigenerazione urbana a base culturale/educativa.

Tra i criteri di valutazione e di premialità previsti dai due bandi, vi sono alcuni parametri che identificano il grado di complessità e di priorità dei contesti urbani in cui sviluppare le diverse proposte oggetto di valutazione. Tali parametri si misurano tramite alcune dimensioni socioeconomiche e spaziali elaborate dall'Istat con l'indagine 8Mila Census in riferimento ai dati 2011 per aree di censimento, tra queste: la *marginalità sociale*, descritta con la minor incidenza di adulti con diploma o laurea; la *marginalità economica*, delineata con l'incidenza delle famiglie con potenziale disagio economico e il tasso di disoccupazione; il *degrado edilizio*, rappresentato con l'incidenza di edifici in pessimo stato di conservazione; la *carenza di infrastrutture sociali (abitare)* individuato con le potenzialità d'uso abitativo; la *carenza di servizi di trasporto*, tracciato con l'accesso alla mobilità pubblica (uso mezzo collettivo).

I bandi sembrano quindi adottare parametri e geografie diverse rispetto quelli adottati in altri strumenti dell'azione pubblica (Bifulco et al., 2020) e sembrano distanziarsi anche dai parametri per determinare il grado di perifericità funzionale elaborati dalla ricerca promossa dalla stessa DGAAP a partire da un approfondimento di nove contesti di città metropolitane (Direzione generale arte e architettura contemporanea e periferie urbane, 2017a). Gli indicatori selezionati cercano di dare una lettura multidimensionale dei quartieri, considerandone sia la sfera intangibile, sia la sfera prettamente fisica, ma tornano di fatto ad interpretare il concetto di periferia associata al degrado socioeconomico e ambientale, perdendo quindi l'interpretazione originale del concetto di periferia associata anche alla condizione di monofunzionalità e mancanza del mix funzionale, di attività e servizi a disposizione dei cittadini: «i territori più bisognosi di interventi di rigenerazione orientati alla rivitalizzazione sociale, culturale ed economica» (Ivi, p. 8).

¹¹⁵ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

Una lettura critica dei criteri quantitativi adottati per definire *i quartieri prioritari e complessi*, e di conseguenza orientare le scelte degli interventi da finanziare, mette in evidenza inoltre che i dati considerati potrebbero non rappresentare una lettura fedele e significativa delle effettive condizioni dei quartieri da cui provengono le diverse proposte di intervento. In particolare, due questioni risultano problematiche: la datazione dei dati e la rigidità dei confini considerati per determinare le aree di riferimento. I dati dell'8Mila Census utilizzati si riferiscono infatti al censimento del 2011 e fotografano quindi una condizione di sette anni precedente al lancio dei bandi, e tale intervallo di tempo può risultare significativo in taluni contesti oggetto di rapide e dinamiche trasformazioni urbane (quali, ad esempio, aree oggetto di fenomeni di gentrificazione). In aggiunta, i confini areali delineati dalle indicazioni delle celle censuarie, su cui i dati dell'8Mila Census si esprimono per la lettura territoriale, spesso non corrispondono ai confini amministrativi e/o percettivi dei quartieri, e possono quindi rappresentare condizioni molto diverse al loro interno. Considerando i territori solamente attraverso parametri quantitativi, si perdono indicazioni significative che si possono desumere sia attraversando i luoghi:

«andando a spasso si percepiscono della realtà urbana altri aspetti: si colgono l'immagine fisica (continuità, discontinuità, tracce di mutamento), sguardi sull'organizzazione funzionale, indizi della struttura sociale ed etnica e della realtà più o meno problematica di chi ci vive (Saccomani, 2019, p. 30)»

sia ricorrendo a metodologie qualitative proprie della sociologia e dell'antropologia, analizzando le condizioni di marginalità dettate dalla presenza o meno di processi di stigmatizzazione consolidati nel tempo; la presenza o meno di un terreno fertile di attori sociali mobilitati per lo sviluppo delle infrastrutture sociali locali; la presenza o meno di altre progettualità di rigenerazione urbana. Il rischio è che utilizzando solamente parametri quantitativi si possano introdurre delle distorsioni rispetto ad una lettura della realtà concreta dei quartieri, con la possibile conseguenza da un lato di non soddisfare l'intenzione dell'azione pubblica di intervenire in via prioritaria nelle aree dove più carenti sono le offerte culturali e maggiore il bisogno di iniziative per contrastare disuguaglianze e povertà educative, dall'altro, in assenza di un coordinamento, di concentrare diverse azioni parallele negli stessi luoghi, promosse e supportate da diversi attori, ma in modo frammentato, disperdendo risorse, senza creare quelle sinergie che possono potenziare gli impatti degli interventi.

4.1.3. Il concetto di *innovazione* e il metodo della *collaborazione civica*

Un ulteriore elemento sullo sfondo del quadro di riferimento del *Piano Cultura Futuro Urbano* è il concetto di *innovazione*, promosso dai due bandi realizzati - *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*.

Questi si prefiggono infatti di sostenere iniziative di «progetti, attività culturali e creative innovative» interpretandole come

«idee e/o processi ambiziosi, sperimentali e inediti che vengono trasformati in prototipi testati in ambienti urbani reali. I progetti, attività culturali e creative innovative hanno un carattere altamente sperimentale e sarebbero difficilmente realizzabili attraverso canali diversi da questo bando il quale riconosce espressamente e promuove il carattere innovativo della cultura e della creatività»¹¹⁶.

In tal senso il concetto di innovazione riprende esplicitamente la definizione proposta dall'iniziativa dell'Urban Innovative Actions promossa dalla Commissione Europea¹¹⁷.

Il carattere innovativo dei progetti è il secondo macro-parametro di valutazione delle proposte previsto dai bandi e viene declinato rispetto a cinque diverse dimensioni: *culturale* (qualità e originalità del progetto culturale, dimostrate, ad esempio, dall'utilizzo di tecniche sperimentali), *istituzionale e giuridico amministrativa* (qualità e completezza del partenariato, capacità di rete, complessità dello strumento giuridico prescelto o identificato per il partenariato), *sociale* (intensità del coinvolgimento degli abitanti dei quartieri prioritari e complessi nel processo di produzione e gestione delle attività), *economica e/o finanziaria* (coerenza economica delle previsioni di spesa della proposta, e qualità e sostenibilità economica del modello di business indicato mantenendo il proprio fine sociale), *tecnologica o digitale* (qualità e originalità delle innovazioni digitali applicate nel progetto, promozione all'accesso libero ed equo ai dati e/o promozione dell'economia digitale e di piattaforme digitali per lo sviluppo locale).

Un altro degli elementi fondamentali su cui si fonda il Piano è la *collaborazione civica* che diventa *metodo*¹¹⁸ in entrambi gli avvisi pubblici. La *collaborazione civica*

«si fonda sul riconoscimento del diritto-dovere di auto-organizzazione delle comunità locali di abitanti, utenti, artisti, creativi per l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale (artt. 2, 4.2, 9 Cost.), la gestione di forme di impresa di comunità per lo svolgimento di attività di welfare e/o servizi di preminente interesse generale (artt. 38 e 43 Cost.), l'esercizio dell'autonoma iniziativa nello svolgimento di attività di interesse generale (art. 118.4 Cost.). Esso richiede il riconoscimento o la creazione di forme di cooperazione tra le comunità medesime e gli attori pubblici, privati, sociali, cognitivi interessati¹¹⁹».

Il paradigma promosso è quello della *collaborazione* (Arena & Iaione, 2015), e in particolare della *città collaborativa* (Iaione, 2016; Iaione & Cannavò, 2015) con un approccio di *governance* a quintupla elica (Iaione & De Nictolis, 2016), in cui diverse tipologie di attori

¹¹⁶ Bandi *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2– Glossario (p. 1).

¹¹⁷ Iniziative finanziate dal Fondo Europeo per lo Sviluppo Regionale FESR 2014/20 dall'Unione Europea per sostenere azioni innovative nel campo dello sviluppo urbano, che comprendono studi e progetti pilota diretti a sperimentare nuove soluzioni per affrontare questioni relative allo sviluppo urbano sostenibile e di rilevanza a livello europeo.

¹¹⁸ Bando *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: art. 4.

¹¹⁹ Bando *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2– Glossario (p. 1).

-pubblico, privato, sociale, cognitivo e civico- collaborano in rete per lo sviluppo dei quartieri, in chiave di innovazione sociale:

«la novità di questo di questo bando [...] è proprio la creazione di questo patto di alleanza con la società civile e soprattutto la volontà di istituire dei partenariati pubblico/comunità [...] perché questi progetti possano creare anche sul territorio una micro imprenditorialità locale e in modo da non considerare più il welfare come un servizio o un costo, ma semplicemente deve essere considerato come una relazione che partendo dal basso abilita appunto i cittadini a creare una speranza, un'imprenditorialità locale¹²⁰»

Il metodo della *collaborazione civica* si declina in diverse possibili forme che richiedono «l'attivazione e il coinvolgimento degli abitanti dei quartieri prioritari e complessi¹²¹». Tra queste modalità vi è il «riconoscimento del diritto di agire nell'interesse generale degli abitanti dei quartieri prioritari in funzione complementare e integrativa, mai sostitutiva dei poteri pubblici¹²²» sia con campagne di sensibilizzazione sia attraverso la produzione e gestione di attività del progetto, quindi con la partecipazione attiva degli abitanti delle aree di progetto in forma individuale o collettiva. Un'altra modalità suggerita dal bando è l'attivazione di un *collaboratorio*¹²³ da tenersi negli spazi scolastici o delle biblioteche in orario e giornate integrative rispetto all'apertura ordinaria con lo scopo di sviluppare competenze, attraverso l'incubazione e la realizzazione di servizi culturali per gli abitanti, e l'eventuale costituzione di *imprese di quartiere e/o di comunità urbane*¹²⁴ per garantirne la sostenibilità nel lungo termine. Tra i diversi modi di promuovere la collaborazione civica vi sono inoltre la creazione di *partenariati pubblico/comunità*¹²⁵, che fanno leva sui diversi strumenti d'innovazione istituzionale previsti per i contratti pubblici e introdotti a livello locale dai regolamenti per l'amministrazione condivisa dei beni comuni urbani¹²⁶ e la «collaborazione tra settori produttivi e/o ibridazione tra attività culturali e attività non culturali¹²⁷» per garantire una migliore sostenibilità delle iniziative, prevedendo di fatto la possibilità di coinvolgere anche soggetti privati a supporto delle progettualità.

Il lessico utilizzato per descrivere le diverse forme di *collaborazione civica*, e che trova ampio spazio nel glossario allegato ai due bandi, riprende quindi alcuni dei concetti e delle definizioni promosse e ideate dai consulenti esperti della DGAAP, quali: il *collaboratorio* (Iaione, 2017); le *imprese civiche o di comunità*, e il *partenariato pubblico/comunità* (Iaione

¹²⁰ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

¹²¹ Bando *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: art. 4.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Bando *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2– Glossario (p. 2).

¹²⁴ Bando *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2– Glossario (p. 1).

¹²⁵ Vedi nota 123.

¹²⁶ Redatto con la collaborazione dell'associazione Labsus - Laboratorio per la Sussidiarietà è stato adottato in via sperimentale per la prima volta nel 2014 dal Comune di Bologna come "Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e amministrazione per la cura e la rigenerazione dei beni comuni urbani"; tale strumento si è rapidamente diffuso in tutta Italia e attualmente sono quasi 300 i Comuni che se ne sono dotati.

¹²⁷ Vedi nota 121.

et al., 2018; Morlino et al., 2018). Il loro contributo porta quindi a riflettere su un nodo cruciale dell'analisi delle politiche pubbliche relativo al ruolo effettivamente svolto degli esperti nel contesto politico-decisionale,

«rispetto alle concrete modalità della loro attivazione e partecipazione alla formulazione delle decisioni, alle dinamiche di traduzione del loro sapere in programmi e politiche, nonché al sistema di rapporti che si instaura fra essi e gli altri protagonisti del processo politico» (Capano & Giuliani, 1997, p. 120).

La formulazione dei bandi sembra, infatti, servire non solo come strumento operativo della politica pubblica, ma anche come strumento di diffusione e promozione di idee e approcci teorici innovativi da mettere all'opera.

4.1.4. Un Piano che si declina nel *frame* delle politiche dell'Unione Europea

Il Piano oltre a rientrare negli obiettivi per i quali è stata istituita nel 2014 la Direzione Generale Creatività Contemporanea (§ 2.3.2), ed essere influenzata dall'apporto teorico e dell'approccio operativo dei consulenti, si inquadra anche in un più ampio contesto di indirizzi politici che provengono dall'Unione Europea. Nei documenti ufficiali relativi agli avvisi pubblici si fa infatti riferimento in particolare a tre documenti: "Una nuova agenda europea per la cultura" (Commissione Europea, 2018), "Conclusioni del Consiglio Europeo sul piano di lavoro per la cultura 2019- 2022" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018a) e infine il rapporto "*Mission-oriented research & innovation in the European Union. A problem solving approach to fuel innovation-led growth*" (European Commission et al., 2018).

Nel primo documento la Commissione Europea enfatizza «il potenziale della cultura per contribuire alla costruzione di un'Unione più inclusiva e più equa, sostenendo l'innovazione, la creatività e una crescita e un'occupazione sostenibili» (Commissione Europea, 2018, p. 1). In un contesto europeo che vede la crescita delle ineguaglianze e dei fenomeni di populismo, la cultura è qui intesa come uno «dei fattori in grado di creare un senso di comunità e può quindi contribuire a colmare questo divario» (*Ibidem*). In particolare, la cultura è considerata come un elemento strategico per rispondere a tre obiettivi principali: favorire la coesione sociale, promuovere la crescita economica e incoraggiare le relazioni internazionali. In riferimento alla dimensione sociale, l'agenda mette in evidenza come la cultura sia un mezzo ideale per unire le persone, e come vi sia quindi la necessità di supportare «la capacità culturale di tutti gli europei rendendo disponibile una vasta gamma di attività culturali e fornendo le opportunità per parteciparvi attivamente» (*Ibidem*) e di sostenere la forza trasformativa della cultura per la rigenerazione della comunità e dei legami sociali, fondamentale per il miglioramento del benessere e della qualità della vita dei cittadini. Riguardo la dimensione economica, riconosce che «La cultura e la creatività sono risorse importanti per l'economia. La cultura contribuisce direttamente all'occupazione, alla crescita e al commercio esterno» (*Ivi*, p. 4) e attribuisce un ruolo fondamentale sia alle città, intese come centri attrattori di talenti e propulsori dell'innovazione, sia all'istruzione e

alla formazione, che possono stimolare la creatività e il pensiero critico attraverso approcci trasversali e innovativi. In riferimento alla dimensione internazionale, evidenzia la «cultura quale vettore di identità e coesione, motore di sviluppo socioeconomico e fattore che alimenta direttamente relazioni pacifiche, anche mediante i contatti interpersonali» (Ivi, p. 8) e inquadra l'agenda europea per la cultura all'interno della più ampia cornice internazionale degli obiettivi di sviluppo sostenibile promossi dall'Agenda 2030.

Anche se i singoli Stati dell'Unione Europea hanno competenza esclusiva nel settore della politica culturale, l'agenda fornisce un quadro di linee di indirizzo per le politiche nazionali e incoraggia gli stati membri a cooperare tra di loro all'interno di questa cornice. Infatti, «La nuova agenda, sostenuta da adeguati finanziamenti, sfrutterà le sinergie tra la cultura e l'istruzione e rafforzerà i legami tra cultura e altri settori della politica. Aiuterà inoltre i settori culturali e creativi a superare le sfide e a cogliere le opportunità del passaggio al digitale» (Ivi, p. 2). Questo documento sembra quindi rappresentare lo sfondo politico di riferimento entro il quale il *Piano Cultura Futuro Urbano* viene ideato, ne riprende obiettivi, concetti e temi e li adatta al contesto nazionale.

Il secondo documento europeo di riferimento è quello che riporta le “Conclusioni del Consiglio sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018a) del quale il *Piano Cultura Futuro Urbano* sembra adottare e adattare alcune delle priorità e delle azioni tematiche, quali: la *governance partecipativa*, l'importanza della promozione della *creatività* dei giovani e il loro potenziale di *innovazione* nell'era digitale, la produzione culturale e la gestione del patrimonio culturale, la cittadinanza attiva e la coesione sociale. Tale documento oltre a fornire un apparato di temi e di definizioni utili, prevede anche una serie di azioni pratiche che non entrano però in connessione diretta con quanto previsto dal Piano.

Il rapporto “*Mission-oriented research & innovation in the European Union*” (European Commission et al., 2018), ultimo documento di indirizzo citato nei due bandi, presenta un carattere più tecnico e meno politico rispetto ai precedenti e intende orientare i «*policy makers in designing and implementing the European missions of the future*» (Ivi, p. 3). Il documento riporta alcune indicazioni per formulare politiche, progetti, e soprattutto ricerche, con un approccio alla risoluzione dei problemi orientato dall'innovazione, ad alto rischio e di carattere sperimentale: affrontare problemi di grande rilevanza sociale; avere obiettivi e indicatori di impatto chiari e misurabili; promuovere progetti innovativi e di ricerca ambiziosi ma realistici; avere un approccio interdisciplinare e intersettoriale e collaborativo tra diversi attori; promuovere diverse azioni favorendo le soluzioni *bottom-up*. Linee guida che il *Piano Cultura Futuro Urbano* sembra adottare, in quanto intende assumere un carattere sperimentale e di ricerca, contraddistinto da azioni di monitoraggio e valutazione per misurare gli impatti sociali auspicati e verificarne l'efficacia delle azioni e degli investimenti stanziati

Un ulteriore riferimento al quadro delle iniziative promosse dall'Unione Europea appare anche all'interno dell'allegato contenente il glossario dei termini utilizzati dagli avvisi

pubblici. Come anticipato infatti (§ 4.1.3), nella definizione di “Progetti, attività culturali e creative innovative”, in relazione al concetto di *innovazione*, si fa esplicito riferimento alla definizione di azioni innovative urbane proposta dall’iniziativa *Urban Innovative Actions* promossa dalla Commissione Europea. Il grado di innovatività, considerato dai bandi del Piano un parametro di valutazione delle progettualità proposte, viene definito con dimensioni che riprendono largamente il concetto di innovazione utilizzato per selezionare le proposte meritevoli di finanziamento con il bando per i progetti UIA, ossia azioni che hanno «un carattere altamente sperimentale e sarebbero difficilmente realizzabili attraverso canali diversi da questo bando il quale riconosce espressamente e promuove il carattere innovativo della cultura e della creatività¹²⁸».

4.2. Scuola Attiva la Cultura

Inquadrato finora il *Piano Cultura Futuro Urbano* (§ 4.1), prima di calarci sul campo, all’interno dei contesti dei casi studio selezionati (§ 5) per osservare con lente ravvicinata le pratiche e rispondere alle domande di ricerca (§ 3.1.2), si espongono in questa sezione alcuni elementi che contraddistinguono il disegno di *policy* dell’azione strategica *Scuola Attiva la Cultura* e le intenzioni sottese alla sua formulazione, per metterli in tensione con il quadro di riferimento teorico con lo scopo di capire con la successiva analisi dei casi come tali elementi siano stati interpretati e messi in pratica a livello locale. Tra le linee di azione del Piano, *Scuola Attiva la Cultura* risulta di forte interesse per la ricerca in quanto coinvolge direttamente proprio le istituzioni scolastiche, in rete con altri attori sociali del territorio, per promuovere iniziative culturali innovative a forte impatto sociale, economico, ambientale e culturale nei quartieri definiti come prioritari e complessi. Rappresenta pertanto un terreno privilegiato per comprendere come le risorse economiche e cognitive mobilitate dalla DGAAP riescano ad attivare le istituzioni scolastiche nei contesti urbani di prossimità. Tale politica pubblica intersettoriale oltre a consentire di mettere sotto osservazione i quartieri con presenza di forti criticità -seppur tenendo conto dei possibili *bias* di lettura riferendosi ai soli parametri quantitativi considerati dal bando, come esposto in precedenza (§ 4.1.2)- permette l’emersione di questioni aperte e di riflessioni rispetto all’opportunità di coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, in relazione, sia ai processi collaborativi, sia ai processi integrati di trasformazione urbana.

Questa sezione si sviluppa in quattro parti. In una prima parte si ripercorrono in dettaglio gli obiettivi specifici dell’azione *Scuola Attiva la Cultura*, la sua attuazione con gli esiti del bando in termini di partecipazione e un’analisi aggregata dei proponenti risultati vincitori. In una seconda parte si prova a delineare l’*idea di scuola* alla base della formulazione della politica, analizzando i documenti ufficiali dell’iniziativa e le pregresse iniziative promosse dalla DGAAP che consentono di definire le intenzioni di *policy* e di riallacciarle ad alcune

¹²⁸ Bando *Scuola Attiva la Cultura* e *Biblioteca Casa di Quartiere*: ALLEGATO 2– Glossario (p. 1).

questioni relative alle istituzioni scolastiche precedentemente scandagliate (§ 2.1) e al dibattito sulle periferie e sul ruolo della scuola nei processi di rigenerazione urbana (§ 2.3). In una terza parte si analizzano in dettaglio le attività culturali e creative innovative che il bando incoraggia ad attuare con un approccio orientato a favorire i processi collaborativi, e si tenta di metterle in tensione con l'idea di città come ambiente di apprendimento, individuando i possibili *apprendimenti nella città* (§ 2.2) che tali attività promuovono. Infine, nell'ultima parte si introducono i due casi studio selezionati che sono oggetto di approfondimento per la ricerca (§ 5), e si illustrando alcuni degli elementi distintivi alla base dei parametri di valutazione delle due progettualità, secondo i criteri quantitativi relativi al contesto territoriale indicati dal bando.

4.2.1. Obiettivi specifici e attuazione dell'azione *Scuola Attiva la Cultura*

Come per tutte le azioni strategiche previste dal *Piano Cultura Futuro Urbano*, l'obiettivo generale di *Scuola Attiva la Cultura* è di diversificare ed estendere l'offerta culturale nei quartieri prioritari e complessi, e, come anticipato, lo fa specificatamente coinvolgendo le istituzioni scolastiche e incoraggiando la partecipazione della cittadinanza. L'obiettivo è quindi quello, in parte già promosso dalla DGAAP con la precedente iniziativa *Scuola Spazio Aperto alla Cultura*, di promuovere la cultura attraverso le istituzioni scolastiche, ma lo fa specificatamente coinvolgendo quelle site nei quartieri prioritari e complessi. Secondo la direttrice della DGAAP, alla base dell'iniziativa *Scuola Attiva la Cultura* vi è l'idea di «utilizzare gli spazi ad uso pubblico delle scuole, quindi i cortili, l'aula magna, la palestra per programmi culturali destinati alla comunità di riferimento in orario extra curricolare¹²⁹», ma il bando non si limita a questo, e descrive con precisione gli obiettivi specifici:

- a) incrementare e diversificare l'offerta culturale attraverso la promozione di progetti innovativi che valorizzino il ruolo delle scuole come presidi culturali, istituzionali e sociali in aree normalmente non raggiunte da questo tipo di attività e progetti culturali;
- b) riconoscere e stimolare l'esercizio del diritto di agire e partecipare degli abitanti di quartieri prioritari e complessi nella realizzazione e fruizione di progetti, attività culturali e creative innovative;
- c) migliorare i servizi e le funzioni culturali nei quartieri prioritari e complessi, attraverso l'apertura, l'animazione e la fruizione in orario extracurricolare dei presidi scolastici da parte degli abitanti dei quartieri prioritari e complessi;
- d) costruire opportunità per il miglioramento sociale ed economico dei quartieri prioritari e complessi, anche attraverso l'incubazione di forme di imprese culturali e creative innovative di quartiere o di comunità urbane, creando dinamiche collaborative tra abitanti dei medesimi quartieri, istituzioni pubbliche, soggetti privati locali, istituzioni cognitive, società civile organizzata, artisti e creativi (a titolo meramente esemplificativo: attori, musicisti, registi,

¹²⁹ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

film-makers, fotografi, ecc.) e/o altre figure professionali (a titolo meramente esemplificativo: architetti, paesaggisti, designers, giuristi, psicologi, antropologi, sociologi, economisti, programmatori, ecc.) necessarie o utili per l'incubazione di attività culturali e creative innovative¹³⁰».

Vi è quindi una forte enfasi sul paradigma della *collaborazione civica*, che è il metodo che il Piano promuove (§ 4.1.3), e tali intenzioni sono ben espresse anche dalla stessa architetto Federica Galloni che aggiunge «quindi le scuole [...] potranno partecipare o singolarmente, o invece, come noi ci auspichiamo proprio per attivare quella rete sul territorio, potranno partecipare attivando delle partnership¹³¹».

I destinatari e beneficiari dell'iniziativa della DGAAP sono gli istituti scolastici del primo e del secondo ciclo di istruzione, che possono essere promotori singolarmente o in rete con altri istituti, oppure essere capofila di partenariati compositi, costituiti da almeno un altro soggetto: un ente pubblico, un'altra istituzione culturale (quali fondazioni, associazioni culturali, università, centri di ricerca, istituti di alta formazione non profit o un ente del Terzo Settore), un'associazione, comitato o gruppo informale costituito dagli abitanti dei quartieri oggetto dell'intervento. Inoltre, per aumentarne la sostenibilità, le progettualità promosse possono essere sostenute dai soggetti cofinanziatori, rappresentati da: imprese, esercizi commerciali o artigianali di vicinato, fondazioni di origine bancaria o soggetti della filantropia istituzionale (privata, familiare, d'impresa, di comunità), imprese culturali e creative o professionisti singoli o associati.

Questa spinta verso la collaborazione sembra essere centrale anche nelle intenzioni del MiUR che appoggia l'iniziativa della DGAAP. Durante la conferenza stampa di lancio dei bandi, infatti, il Sottosegretario Giuliano sottolinea quanto sia importante «prevedere risorse e quindi conseguenzialmente interventi in aree del nostro paese dove più forte è l'emergenza educativa», aggiungendo anche però che «la scuola non può essere lasciata sola in questa emergenza»¹³².

Come anticipato, il bando mette a disposizione per questa prima (e unica) edizione € 4.750.000 (quattro milioni settecentocinquantamila) e il finanziamento erogato per ciascun progetto ha un limite massimo di € 80.000 (ottantamila/00) con la copertura massima dell'80% dei costi ammissibili.

Le proposte inviate alla DGAAP dalle scuole dell'intero territorio italiano sono state nel complesso 134, di cui solo 75 ritenute idonee e 72 ammesse al finanziamento per un importo complessivo di € 4.744.475,37¹³³: il 47,2% dei progetti finanziati coinvolge le

¹³⁰ Art. 1 comma 3 dell'avviso pubblico *Scuola Attiva la Cultura*.

¹³¹ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

¹³² Tratto dall'intervento del Sottosegretario Salvatore Giuliano del MiUR alla conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V.

¹³³ Graduatoria pubblicata con Decreto Direttoriale della DGAAP del 5 agosto 2019.

regioni del Sud e delle isole (34 proposte), il 30,6% le regioni del Centro (22 proposte) e il 22,2% le regioni del Nord Italia (16 proposte).

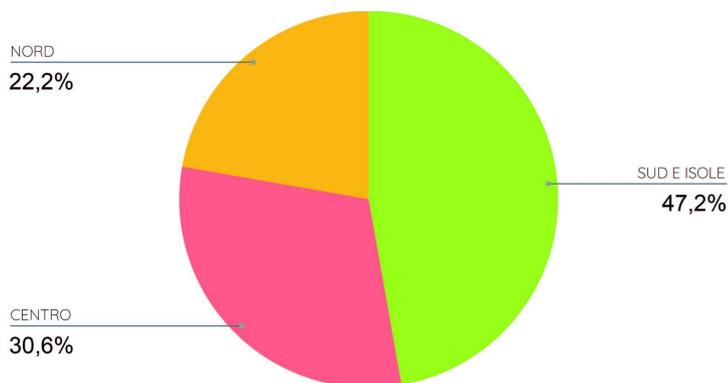


Fig. 4.1: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura con l'indicazione dell'area geografica di localizzazione degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

L'analisi della graduatoria mette in rilievo inoltre che la maggioranza delle proposte provengono da progetti promossi da istituzioni localizzate all'interno dei comuni rientranti nei perimetri delle città metropolitane, il 62,5% (45 proposte); mentre solo il 37,5% proviene da città capoluogo di provincia.

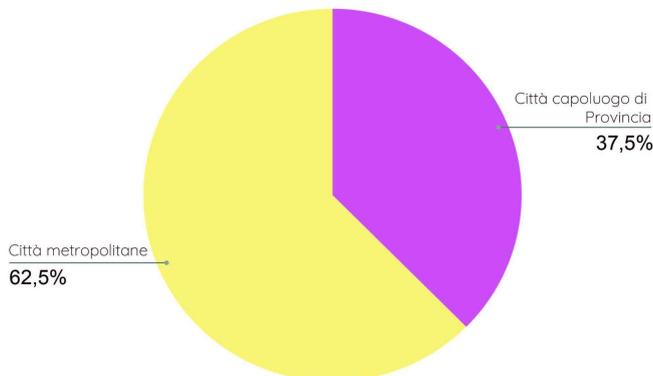


Fig. 4.2: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura con l'indicazione della localizzazione degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

L'analisi della graduatoria dei progetti ammessi rileva anche che le iniziative premiate sono state presentate in prevalenza dagli istituti comprensivi, con una percentuale del 59,7% (corrispondente a 43 proposte). Tale dato mette in evidenza come gli istituti scolastici che comprendono asili, scuole primarie e scuole secondarie di primo livello sembrano risultare l'agenzia educativa più attiva e vicina ai quartieri: un'istituzione educativa di prossimità, riferimento fondamentale per progetti di sviluppo e coinvolgimento delle comunità locali. Le proposte degli istituti di istruzione superiore rappresentano il 34,7% delle premiate (25),

mentre solo 5,6% delle proposte (4) dagli istituti professionali. Analizzando più nel dettaglio gli istituti di istruzione superiore premiati è inoltre interessante rilevare che i licei scientifici e artistici rappresentano la prevalenza degli istituti superiori ritenuti meritevoli, in misura minore le proposte provenienti dagli istituti tecnici con indirizzi per lo più attinenti alle discipline legate all'ambiente e al territorio (geometri, turismo, marketing). Tali elementi denotano quanto le affinità disciplinari dell'indirizzo scolastico possano influire, non solo sull'opportunità di partecipazione a tali tipi di bandi, ma anche nella formulazione di proposte ritenute meritorie, valorizzando le competenze curriculari agli istituti stessi.

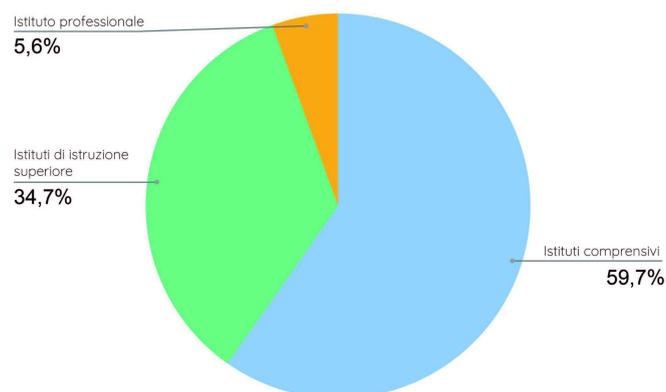


Fig. 4.3: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura e il grado degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

4.2.2. Quale idea di scuola che attiva la cultura?

Come indicato in precedenza (§ 2.3.3), alla base dell'iniziativa *Scuola Attiva la Cultura* sembra esserci l'idea di una scuola *capacitante*, in rapporto e a servizio del territorio, così come auspicata da Rossi-Doria (2020), ma anche una scuola *aperta* e *innovativa*, centro civico, da cui poter promuovere e irradiare azioni anche nell'ottica del *life-long learning*, così come suggerito dalla Relazione della Commissione Parlamentare d'Inchiesta sulle periferie (Camera dei Deputati, 2018), dalle linee guida ministeriali per la progettazione dei nuovi plessi scolastici¹³⁴ e così come realizzato nelle esperienze più innovative di edilizia scolastica (Consalez, 2018; Fianchini, 2017; Weyland & Attia, 2015).

L'iniziativa cerca di indurre gli istituti scolastici ad essere attori *attivi nei quartieri prioritari e complessi*, non solo per la comunità studentesca, ma per la comunità allargata al quartiere. La scuola viene considerata come «*spazio pubblico*», riprendendo le parole della Direttrice della DGAAP Federica Galloni¹³⁵. Uno spazio che è quindi costruito dall'interazione sociale e che è l'esito di pratiche sociali (Crosta, 2000).

¹³⁴ Vedi nota 68.

¹³⁵ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

Le scuole vengono così intese quali presìdi culturali, istituzionali e sociali che possono offrire nuove funzioni tramite l'apertura, l'animazione e la fruizione in orario extracurricolare dei propri spazi scolastici da parte degli abitanti. L'iniziativa mette a disposizione anche risorse economiche (fino ad un massimo della spesa ammissibile del 20%) per adattare gli spazi da dedicare al pubblico utilizzo, prevedendo anche possibili interventi di adeguamento e manutenzione, così come già previsto per la precedente iniziativa *Scuola: spazio aperto alla cultura*. Ma oltre all'uso aperto e poroso degli spazi scolastici, l'azione pubblica incentiva anche l'attivazione di percorsi di formazione laboratoriali innovativi, situati e concepiti in stretta relazione con i diversi contesti e diretti a coinvolgere anche gli abitanti dei quartieri nell'ottica del *life-long learning*. L'iniziativa ha dunque l'intento di sollecitare le istituzioni scolastiche a gettare ponti con il territorio e con i suoi abitanti per migliorare i contesti nei quartieri prioritari e complessi attraverso la cultura nelle sue diverse forme, anche sperimentando approcci esperienziali e innovativi, che sembrano riprendere quanto esaminato in letteratura (Dewey, 1897, 1963; Giunti et al., 2018; Mortari, 2017). *Scuola Attiva La Cultura* solleva però diverse questioni che si possono rivelare problematiche nella pratica. Infatti, se da un lato la letteratura indica diverse tendenze che procedono nella direzione auspicata dal bando, quali le esperienze di didattica innovativa (Giunti et al., 2018; Mortari, 2017) o gli spazi scolastici aperti alla fruizione del territorio (Barra, 2022; Cantisani, 2014, 2019; Del Bene et al., 2021; Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane, 2019), queste esperienze rimangono ad oggi ancora "avanguardie" ancora poco diffuse nell'ampio panorama scolastico nazionale.

La scuola in Italia sembra ancora fortemente segnata dai problemi strutturali che le voci più critiche dei movimenti radicali denunciavano già negli anni '70, tra questi: l'approccio ancora fortemente improntato sulla trasmissione di conoscenza e la lontananza dai contesti concreti in cui prendere parte ad una vita attiva (Goodman, 1964; Illich, 1971), a cui si aggiungono difficoltà attuali, come la crescente riduzione di risorse economiche, la precarietà del personale, il sovraccarico di impegno per i dirigenti scolastici, un'offerta formativa ancora fortemente standardizzata; fenomeni che fanno parlare di *fallimento formativo* (Gentili & Pignataro, 2021; Rossi-Doria, 2020) proprio nei contesti nei quali più sono necessari interventi di contrasto alla *povertà educativa* (Giancola & Salmieri, 2023), in cui si possono trovare pratiche virtuose ma che «non sono state sostenute nel tempo con investimenti stabili, rigorose valutazioni, supporto a chi opera meglio nel tempo» (Rossi-Doria, 2020, p. 110).

Data la condizione generale delle istituzioni scolastiche, la partecipazione ad iniziative di attivazione nei contesti periferici non è quindi così scontata, e nelle parole della direttrice della DGAAP si ritrova una certa consapevolezza:

«Allora, per quanto concerne le scuole, i beneficiari dei bandi sono le istituzioni scolastiche statali secondarie del primo e secondo ciclo, sia singolarmente che riunite in rete, questo farà sì che le scuole che non sono site in aree prioritarie e complesse, ma che magari sono più avvezze a partecipare a bandi di questo tipo, possano costituire una sorta di avvalimento con

quelle invece site in aree prioritarie e complesse, ma che magari non sono così use a partecipare a bandi nazionali di questo tipo»¹³⁶.

L'iniziativa prevede quindi la possibilità di presentare proposte in rete con lo scopo di supportare gli istituti scolastici dove la presenza di minori risorse e competenze rischia di minare la partecipazione. Il bando cerca di alimentare sistemi di apprendimento istituzionale e diffondere l'idea della scuola che attiva la cultura proprio in quei contesti di minore risorse. Ma oltre questa consapevolezza legata alle possibili scarse risorse organizzative per la partecipazione ad un bando, in particolare nei quartieri prioritari e complessi, interessante è capire nella pratica quali sono le condizioni che "attivano le scuole" a mettersi in relazione con i quartieri.

Come funzionano le reti e gli attori che collaborano con le scuole in tali processi? Quali le competenze in gioco all'interno degli istituti scolastici, anche in riferimento alla tendenza al protagonismo dei dirigenti scolastici (§ 2.1.1)?

Come anticipato, ciò che si rivela infatti ancora poco problematizzato è proprio il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche nelle politiche urbane di rigenerazione urbana a base culturale ed educativa e, in particolare, le condizioni e i fattori che più incidono sull'efficacia della loro attivazione.

4.2.3 Quali apprendimenti nella città attraverso la promozione di attività culturali e creative innovative?

A differenza di altre iniziative promosse dalla DGAAP come ad esempio *Scuola Spazio Aperto alla Cultura* o le diverse edizioni del *Creative Living Lab* in cui le possibili attività realizzabili con i finanziamenti stanziati dai bandi sono definite piuttosto genericamente, *Scuola Attiva la Cultura* dedica un'importante sezione alla descrizione dettagliata dei possibili interventi che l'azione pubblica intende sostenere. L'idea è di sperimentare sui territori nuove modalità nell'ottica di «coniugare l'innovazione culturale/creativa e la collaborazione civica per la riqualificazione urbana e per la sicurezza delle periferie delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia¹³⁷». Tra queste vi sono: la realizzazione di percorsi laboratoriali; la creazione di spazi di *coworking* e spazi collaborativi di produzione culturale; operazioni di creatività urbana; mostre temporanee o rassegne cinematografiche; la creazione di piattaforme e/o applicativi digitali e strumenti di comunicazione non digitale; opere artistiche virtuali, immateriali, effimere; opere artistiche del paesaggio naturale e urbano ovvero Land art; opere che combinano arte e scienza.

Gli interventi proposti ricalcano tutte le principali forme di arte e creatività contemporanea nella sfera tangibile e in quella dell'intangibile promosse e sostenute nel tempo dalla DGAAP, ma in aggiunta all'ibridazione e alle molteplici attività di produzione culturale, di

¹³⁶ Tratto dalla presentazione dell'arch. Federica Galloni durante la conferenza stampa di illustrazione del *Piano Cultura Futuro Urbano* del 7 maggio 2019. https://youtu.be/w9Gtqj7H3LM?si=_okCkEKIEsGEeF_V (ultimo accesso: settembre 2023).

¹³⁷ Art. 5 dell'avviso pubblico *Scuola Attiva la Cultura*.

fruizione culturale, di servizi di welfare e di vendita di beni e servizi già individuate come predominanti nei processi di rigenerazione urbana a base culturale (Campagnari et al., 2023), il bando sostiene e intende combinare tali attività con il supporto ai processi collaborativi e a processi educativi orientati all'accrescimento delle competenze. Con lo scopo di sostenere la collaborazione e la partecipazione incentiva infatti la creazione di spazi fisici e virtuali per creare occasioni di interazione sociale e incentivare quindi l'apprendimento delle diversità (Crosta, 2010), quali: spazi di *coworking* e altri spazi collaborativi per la produzione culturale e creativa, dove favorire gli scambi tra saperi e l'ibridazione tra abitanti, professionisti e imprese creative anche in chiave intergenerazionale e interculturale; oppure piattaforme e/o applicativi digitali e strumenti di comunicazione non digitale utili a coinvolgere e informare gli abitanti dei quartieri prioritari e complessi. Al fine di favorire percorsi educativi per l'accrescimento delle competenze dei partecipanti - percorsi intensi quindi non solo come servizi di *welfare* (con ad esempio un servizio di doposcuola)- propone la realizzazione di laboratori concepiti come:

«percorsi per la formazione ai mestieri, per l'acquisizione di competenze nel campo della fotografia, dei nuovi media, della comunicazione, della grafica e dell'editoria (ad esempio, comics, graphic novels, ecc.); per l'acquisizione di competenze relative all'artigianato artistico e riuso creativo dei materiali di scarto; di orientamento e scoperta dell'imprenditorialità e della cultura d'impresa e percorsi di aggiornamento verso la stesura di un modello di sostenibilità sociale e accelerazione della costituzione di un'impresa sociale; per l'accrescimento delle competenze trasversali e imprenditoriali nel settore culturale e creativo; per l'acquisizione di competenze per la digitalizzazione anche del patrimonio culturale¹³⁸»

Il bando intende portare nei quartieri prioritari e complessi: la produzione culturale per valorizzarne il senso identitario e migliorarne il "decoro" urbano con interventi di creatività sugli edifici e negli spazi in modo permanente e/o effimero, la fruizione culturale con eventi, mostre e rassegne di carattere prevalentemente effimero attraverso cui a accrescerne la coesione sociale; e percorsi educativi per lo sviluppo di competenze per potenziarne lo sviluppo culturale ed economico.

Le attività incentivate con il bando sono quindi orientate proprio a fare leva sulla cultura e sui processi educativi per promuovere la rigenerazione urbana in modo integrato, intervenendo sulle dimensioni ambientali, economico-sociali e di coesione-sociale.

Le aree prioritarie e complesse sono intese come un "campo di azione" (Calvaresi, 2018), dove poter promuovere pratiche di innovazione a base culturale ed educativa, abilitando gli attori locali, sostenendo le sinergie esistenti e favorendone la creazione di nuove. Tale campo d'azione sembra esso stesso diventare anche ambiente di apprendimento, in cui attraverso modalità laboratoriali si può riscoprire il patrimonio culturale presente; si possono analizzare problematiche con pratiche di inchiesta; si possono discutere e co-progettare nuove idee di trasformazione degli spazi e si può prendere parte a

¹³⁸ Art. 5 dell'avviso pubblico *Scuola Attiva la Cultura*.

trasformazioni degli ambienti con pratiche di cura. Tali percorsi laboratoriali trasversali sembrano aderire a quanto enunciato dall'autonomia scolastica che intende favorire l'adozione di approcci più improntati verso obiettivi di formazione alla cittadinanza che all'acquisizione dei soli saperi disciplinari (Benadusi et al., 2020) con offerte formative progettate all'interno delle indicazioni nazionali, ma adattate nei diversi contesti locali.

Le periferie sembrano essere dunque considerate un possibile ambiente dove poter fare diverse esperienze di apprendimento; la città è infatti un ricco ambiente di apprendimento, come analizzato nella letteratura precedentemente illustrata (§ 2.2). La realizzazione di percorsi di apprendimento integrati e trasversali nelle periferie è però un campo di recente esplorazione (Casonato et al., 2021), frutto di pratiche di ricerca-azione in contesti ricchi di risorse conoscitive, come nel caso milanese, in cui il Politecnico di Milano ha accompagnato una serie di istituti scolastici localizzati nelle periferie nella costruzione di percorsi di apprendimento negli spazi del quotidiano. Rimane perciò da approfondire in che modo tali percorsi si possano realizzare in contesti meno dotati di risorse, in cui, ad esempio, l'Università svolge un ruolo secondario o non si attiva in quanto non sono presenti indirizzi disciplinari strettamente legati al territorio.

Come sono stati attivati e quali ostacoli dovuto affrontare nelle esperienze implementate da *Scuola Attiva la Cultura* in contesti di città medie? Quali competenze sono state necessarie tra chi ha operato all'interno delle istituzioni scolastiche e chi ha collaborato e/o supportato le istituzioni scolastiche nell'implementazione dei progetti?

4.2.4. Introduzione ai casi studio selezionati: alcuni parametri di priorità

Come anticipato (§ 3.2.2), tra tutte le proposte vincitrici del bando *Scuola Attiva La Cultura* e provenienti da istituti di istruzione superiore, sono state selezionate come caso studio due progettualità implementate nelle città capoluogo di provincia di Padova e Lecce che si erano collocate nella graduatoria rispettivamente al 59esimo posto e al 34esimo. Nella città di Padova, la progettualità indagata è denominata *Arcella In&Out* e ha come capofila proponente l'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle localizzato nel quartiere Arcella. Nella città di Lecce invece il progetto analizzato è *Asteroide B167* e ha come istituto scolastico capofila il Liceo Scientifico Banzi situato nel quartiere Stadio. Come già evidenziato precedentemente i due contesti di riferimento dei progetti selezionati presentano elementi di similitudine e di diversità. Prima di entrare singolarmente nei due casi, sembra opportuno riportare qui alcuni dei criteri considerati per selezionare le proposte, e in particolare i parametri relativi al contesto territoriale di riferimento per determinare la complessità e la priorità delle aree di progetto (tenendo in considerazione che si tratta di dati relativi a parametri provenienti dall'indagine 8Mila Census con i *bias* già evidenziati in precedenza). La tabella (Tab 4.1) evidenzia che in tutti i parametri di contesto, il caso leccese presenta condizioni di priorità ben più evidenti rispetto al contesto padovano. Tale indicazione rimarca i divari territoriali presenti tra Nord e Sud Italia, che si riflettono anche sulle condizioni di povertà educativa, condizionata dagli «effetti di contesto [...] che

influenzano la riproduzione sociale delle disuguaglianze» (Giancola & Salmieri, 2023, p. 117).

Dimensioni individuate come rilevanti per determinare le condizioni di priorità per le condizioni di contesto che si presentano particolarmente complesse ¹³⁹		
	PADOVA / ARCELLA	LECCE/ STADIO
A.1) MARGINALITÀ SOCIALE		
Incidenza di adulti con diploma o laurea	68,40%	57,70%
A.2) MARGINALITÀ ECONOMICA/1		
Incidenza delle famiglie con potenziale disagio economico	1,30%	5,1%
A.3) MARGINALITÀ ECONOMICA/2		
Tasso di disoccupazione	8,50%	19,40%
A.4) DEGRADO EDILIZIO (IMMOBILI INUTILIZZATI)		
Incidenza di edifici in pessimo stato di conservazione.	0,50%	1,30%
A.5) CARENZA DI INFRASTRUTTURE SOCIALI (ABITARE)		
Potenzialità d'uso abitativo	69,10%	6,70%
A.6) CARENZA DI SERVIZI DI TRASPORTO		
Mobilità pubblica (uso mezzo collettivo)	16,80%	4,60%

Tab. 4.1: Parametri determinanti le condizioni di priorità dei contesti delle due proposte analizzate.

¹³⁹ Dati riportati dalla documentazione dei progetti *Arcella In&Out* e *Asteroidi B 167*.

5. I casi studio

In questo capitolo sono illustrati i casi studio relativi a due esperienze promosse con l'azione *Scuola Attiva la Cultura* nell'ambito del *Piano Cultura Futuro Urbano*, selezionati tenendo conto delle considerazioni illustrate in precedenza (§ 3.2.2).

Il capitolo si divide quindi in due parti dove si trattano i due casi studio che riguardano progetti che coinvolgono due istituti di istruzione superiore localizzati in contesti geografici distinti (uno nel Nord e l'altro nel Sud Italia), ma entrambi considerati *quartieri prioritari e complessi* (§ 4.1.2): il primo caso nel quartiere Arcella nella città di Padova con il progetto *Arcella In&Out*; il secondo caso nel quartiere Stadio a Lecce con il progetto *Asteroide B 167*.

I due casi sono trattati separatamente mettendo in evidenza per ciascuno: il contesto di riferimento; la fase di progettazione e la creazione del partenariato; la descrizione del progetto con gli obiettivi specifici e le azioni previste; la fase implementazione descritta seguendo la sequenza cronologica degli accadimenti; il network e il ruolo degli attori, le loro risorse e le loro interazioni. Le vicende vengono narrate singolarmente seguendo lo schema della redazione degli studi di caso di politiche (Dente, 2011; Gelli, 2002). Nella descrizione dei casi si lascia spazio anche alle riflessioni sui luoghi delle interazioni, intesi come i luoghi delle pratiche secondo la prospettiva proposta da Beauregard (2013). Nei casi si prova quindi a delineare come l'idea di scuola sottesa al bando nazionale si misura con l'idea di scuola che hanno i protagonisti dell'azione, dentro e fuori la scuola. Si ripercorrono successivamente i percorsi educativi nella città sviluppati dalle iniziative per capire quali apprendimenti e quali esiti di rigenerazione urbana producono nei quartieri di riferimento. In seguito, si analizzano le interazioni tra le iniziative attivate delle scuole con il bando e gli strumenti tradizionali della pianificazione territoriale per approfondire i possibili nessi con il governo del territorio (Palermo, 2004). Infine, in entrambi i casi si illustrano alcune prime considerazioni e alcuni tratti salienti e originali che emergono dall'analisi del processo di formulazione e implementazione delle due pratiche, che saranno riprese nelle conclusioni (§ 6.2).

Tenendo presente il ruolo della DGAAP e degli obiettivi di *Scuola Attiva la Cultura* (§ 4.2), si mettono qui in evidenza il ruolo, gli orizzonti di senso e gli obiettivi propri dei molteplici attori implicati nell'implementazione dell'azione pubblica. Si ripone l'attenzione quindi alla realtà concreta dei fenomeni, così come la si può cogliere dalla verifica sul campo dell'attuazione della politica pubblica, cogliendone trasformazioni e apprendimenti attraverso l'analisi delle interazioni tra i diversi attori coinvolti, soffermandosi ad analizzare quello che Brint, riferendosi alla ricerca sociale tra scuola e società, chiama il livello mesoistituzionale (Brint, 2008), senza approfondire le interazioni ad un livello microinterazionista.

5.1. Arcella In&Out nel quartiere Arcella a Padova¹⁴⁰

5.1.1. Arcella: un quartiere prioritario e complesso e un laboratorio di indagine

Localizzazione

Situato nella zona nord della città di Padova, Arcella è il quartiere più densamente abitato della città patavina con una popolazione composta da 39.418 abitanti (il 18,89% del totale dei residenti di Padova)¹⁴¹, di cui il 29,39% è rappresentata da cittadini stranieri (rispetto una media cittadina del 16,55%) che negli ultimi anni si sono stabilizzati qui, attratti dalla convenienza dei valori immobiliari, sia per l'alloggio, sia per l'insediamento di piccole attività commerciali. Un quartiere delimitato da infrastrutture stradali e ferroviarie; a sud è proprio la stazione ferroviaria con il suo fascio di binari che la separa dalla città storica. Per questi motivi è un quartiere «de-marcato, spazialmente e socialmente» (Balbo, 2015). Arcella ha anche il più alto tasso di natalità di Padova, con l'età media più bassa¹⁴² e ospita molti giovani e studenti universitari; è un quartiere complesso e plurale, caratterizzato da diverse problematiche socioeconomiche e da povertà educativa.

Lo sviluppo del quartiere è iniziato lentamente a partire dalla metà dell'Ottocento, con la realizzazione dei primi tracciati ferroviari e l'insediamento della parrocchia di Sant'Antonio d'Arcella. In seguito alla costruzione del Cavalcavia Borgomagno, che facilitava la connessione con il centro di Padova al di là della strada ferrata, la crescita del quartiere subì una forte accelerazione. La prima metà del Novecento vide l'insediamento di diversi stabilimenti produttivi con adiacenti edifici residenziali per lo più di edilizia economico-popolare, costituiti da case unifamiliari e da edifici condominiali; si realizzarono inoltre villini in stile "liberty" ed i primi servizi: scuole, spazi sportivi, cinema ecc. Durante i bombardamenti della Seconda Guerra Mondiale la maggiorparte degli edifici presenti furono distrutti o danneggiati e nel dopoguerra, a partire dagli anni '50, iniziò una fase di ricostruzione con una rapida, frammentata e spesso incoerente edificazione, senza una pianificazione unitaria e complessiva. Negli anni Settanta e Ottanta molte attività produttive qui insediate furono delocalizzate e dismesse, alcune delle quali furono oggetto di riconversione, altre vennero sostituite, come nel caso dello stabilimento Sangati che fu

¹⁴⁰ Tale sezione riprende e prosegue alcune riflessioni emerse con la redazione del Rapporto di Ricerca "Partecipazione e valutazione della rigenerazione urbana" consegnato nell'ottobre del 2020 per la borsa di ricerca che ha avuto come oggetto la valutazione del progetto *Arcella In&Out* con responsabile scientifica la prof.ssa Laura Fregolent e rielabora alcune successive riflessioni presentate in data 20 maggio 2022 durante il seminario internazionale "Child in The City International Seminar. How to make children's rights mainstream in local policy planning?" a Cascais in Portogallo con la presentazione dell'intervento "Active schools as key players to promote urban regeneration: a case study in Padua (Italy)" e in data 23 giugno 2022 in occasione della "XXIV Conferenza Nazionale SIU. Dare valore ai valori in urbanistica – Worthing values for urban planning" a Brescia con la presentazione del paper "Quali interazioni tra progetti promossi dalle scuole per i quartieri e l'urbanistica? Riflessioni a partire dal progetto Arcella In&Out a Padova", pubblicato nei successivi atti (Marini, 2022a).

¹⁴¹ Fonte: Comune di Padova - Elaborazione del Settore Programmazione Controllo e Statistica su dati dell'Anagrafe 2021.

¹⁴² Vedi nota 141.

demolito per lasciare spazio al piano progettato dall'architetto Vittorio Gregotti, attuato solo in parte con la realizzazione di un edificio a torre e una piastra commerciale. Negli anni Duemila, l'introduzione della nuova linea tranviaria sull'arteria centrale di via Tiziano Aspetti migliorò la mobilità del quartiere e la sua connessione con il centro storico della città.

Il tessuto insediativo dell'Arcella è quindi il prodotto di successive trasformazioni avvenute nel quartiere e si alternano oggi: edifici residenziali minuti, con alcuni esempi in stile liberty vincolati, scampati ai bombardamenti; vuoti urbani; edifici pubblici abbandonati; zone con dotazione di servizi; stabilimenti produttivi in disuso o riconvertiti; parti di città pubblica con condomini di edilizia residenziale economica e popolare; e molte attività economiche del commercio al dettaglio.

I cambiamenti fisici del quartiere sono stati accompagnati negli ultimi decenni anche da profondi cambiamenti della composizione sociale, che, come anticipato, è stata modificata dalla graduale crescita della presenza di popolazione di origine straniera: trasformazioni che rendono oggi il quartiere un emblema della *superdiversity*, come evidenziato in recenti ricerche (Perin, 2023).



Fig. 5.1: Localizzazione del quartiere Arcella nella città di Padova¹⁴³ (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, dicembre 2023).

¹⁴³ L'area del quartiere Arcella riprende il perimetro delle aree di censimento Ace 2 e Ace 22, considerate nell'indagine 8mila Census, e non strettamente i soli confini dell'area censuaria identificata per delineare i parametri di contesto per il bando che fanno riferimento all'Ace 22.



Fig. 5.2: Immobili di edilizia residenziale, le cosiddette “case dei ferrovieri”, in via Tiziano Minio nel quartiere Arcella (foto dell'autrice: giugno 2023).



Fig. 5.3: Immobili produttivi in parte riconvertiti e palazzine residenziali in via Pietro Danieletti nel quartiere Arcella (foto dell'autrice, giugno 2023).



Fig. 5.4: Via Tiziano Aspetti, in lontananza la “Torre Gregotti” nell’area San Carlo (foto dell’autrice, marzo 2024).

L’immagine del quartiere

L’immagine del quartiere nel dibattito pubblico è stata per molto tempo stigmatizzata, associata ad episodi di microcriminalità e alla presenza dell’alto tasso di cittadini stranieri. Negli ultimi anni però, si è assistito all’emergere di una narrazione diversa: quella che descrive l’Arcella come un quartiere vivace, cosmopolita e creativo, con un forte attivismo civico e in cui gli *street artist* hanno trovato ampio spazio di espressione. Tali contro-narrazioni si sono intensificate grazie all’azione di associazioni civiche nate proprio con l’intento di dare una nuova identità al quartiere e sostenere la sua rigenerazione urbana attraverso la promozione di attività culturali e di aggregazione sociale, tra queste Arcella Town¹⁴⁴, Mille e una Arcella, Arcella Bella e Arcella Ground. A queste realtà si sono affiancate anche altre organizzazioni no profit che hanno deciso di insediarsi e/o operare nel quartiere, tra queste: la cooperativa sociale il Sestante, la polisportiva San Precario, l’associazione Amici dei Popoli, la cooperativa sociale Cosep, la cooperativa sociale Equality, Associazione Domna. Un fervente e attivo movimento di associazioni ed enti del terzo settore, ma anche di realtà commerciali, che, sia attraverso campagne di comunicazione tramite l’uso dei *social network*, sia attraverso la realizzazione di iniziative artistiche culturali e sociali, ha iniziato a rianimare il quartiere.

«La stessa stigmatizzazione socio spaziale di cui il quartiere ha cronicamente sofferto ha alimentato un crescente attivismo da parte della società civile organizzata in associazioni e gruppi informali che, spesso in reti a geometrie variabili, hanno promosso interventi spazializzati assumendo nel tempo un ruolo centrale nel promuovere sia una nuova immagine del (e immaginario sul) quartiere, sia processi di rigenerazione e ri-attivazione di spazi importanti per la socialità.» (Marconi & Albanese, 2022, p. 74).

¹⁴⁴ Ad esempio, Arcella Town ha realizzato “Guida all’Arcella” (Costa e Sgobba, Arcellatown, 2020) che propone itinerari di visita al quartiere, valorizzandone le peculiarità, dal punto di vista dell’attrattività socio-ricreativa e artistico-culturale.

Per queste ragioni, il quartiere Arcella rappresenta da molto tempo un interessante e vivo laboratorio di ricerca, sia per l'Università luav di Venezia¹⁴⁵, sia per l'Università di Padova¹⁴⁶, ma anche per singoli ricercatori (Cancellieri & Paterle, 2019; Spagna, 2018). Le sue dotazioni di verde, la presenza di servizi e strutture sociali, i numerosi esercizi commerciali al dettaglio, le diverse sedi scolastiche, il vivo tessuto associativo ma anche i molti spazi da rigenerare sono stati sistematicamente mappati (Fregolent, 2020; Marconi & Albanese, 2022; Perin et al., 2022). Studenti e ricercatori si sono alternati nell'indagare i fenomeni di trasformazione in atto, sia nella loro dimensione spaziale, sia in quella sociale, promuovendo al contempo una spinta progettuale e immaginativa orientata al miglioramento dei molti spazi dismessi e sottoutilizzati del quartiere, con un approccio alla loro rigenerazione sostenibile attraverso operazioni capaci di interpretare i cambiamenti, trasformare le criticità in opportunità e valorizzare il potenziale del quartiere.



Fig. 5.5: Intervento artistico su una saracinesca di un negozio nell'area Borgomagnano realizzato nell'ambito del progetto *Welcome to Arcella: cross the bridge* promosso dall'associazione Mille e Una Arcella nel 2021 (foto dell'autrice, marzo 2024).

¹⁴⁵ Ne sono un esempio: il numero 149 di *luav giornale dell'università* (2015) curata da Leonardo Ciacci e Giuseppe Calderola con idee e progetti per il quartiere, esiti del laboratorio *Laboratorio di Progettazione e Pianificazione. Laurea magistrale in Pianificazione e Politiche per la città A.A. 2014-15*; il numero 167 di *luav giornale dell'università* (2020) curata da Laura Fregolent che presenta gli esiti della ricerca *S.U.N.City Social Urban Neighborhoods in the City* con le indagini di un nutrito gruppo di borsisti di ricerca focalizzato sulla mappatura e sulle strategie di riattivazione dei quartieri Arcella e Stazione a partire dalle attività economiche presenti sul territorio; oppure l'articolo "Quando l'agopuntura diventa rigenerazione urbana. Incursioni didattiche nei processi dal basso nella Prima Arcella a Padova" scritto da Giovanna Marconi e Flavia Albanese (2022) che riporta riflessioni sulla zona sud del quartiere a partire dall'esperienze didattiche e dall'interazione con gli attori del terzo settore qui attivi, condotte nell'ambito del *Laboratorio di architettura e urbanistica*.

¹⁴⁶ Tra questi, da rilevare l'intensa attività sviluppata nei laboratori di *Analisi del territorio* del corso di laurea magistrale in Scienze storiche dell'Università di Padova dal Prof. Andrea Pase che ha dedicato ai quartieri della città i fascicoli cartografici "Quante Padova?" con l'approfondimento su quattro quartieri della città, tra cui l'Arcella (Perin et al., 2022) e il successivo testo "Quante Padova? Un viaggio nello spazio e nel tempo tra i quartieri di Padova" (Pase & Giaretta, 2023).



Fig. 5.6: Murales “Una Scarpa da Aggiustare” realizzato dall’artista Zed e promosso dall’associazione Mille e Una Arcella, in via Tiziano Aspetti (foto dell’autrice, marzo 2024).



Fig. 5.7: Ingresso della Casa di Quartiere realizzata nel 2022 all’ex istituto Marchesi in via Arcella (foto dell’autrice, marzo 2024).

5.1.2. L'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle: una scuola protesa verso il territorio

Localizzazione, storia, indirizzi e spazi a disposizione

Al centro di questo contesto urbano complesso e in trasformazione ha sede l'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle, ospitato in affitto -non senza criticità strutturali¹⁴⁷- in un immobile di proprietà dell'adiacente Scuola Rogazionisti. Nato come istituto professionale orientato alla formazione del disegno grafico, dopo la riforma della scuola secondaria superiore del 2010¹⁴⁸ subisce una forte riorganizzazione e viene nominato Istituto di Istruzione Superiore in quanto comprende diversi percorsi formativi legati alla sfera della comunicazione artistica e turistica. Tali indirizzi sono attualmente: il Liceo Artistico con Indirizzo Grafica e Indirizzo Audiovisivo e Multimediale; l'Istituto Tecnico, Settore Tecnologico con Indirizzo Grafica e Comunicazione; l'Istituto Tecnico, Settore Economico con Indirizzo Turismo; l'Istituto Professionale con settori Servizi culturali e dello spettacolo, Industria e Artigianato per il Made in Italy, Industriali e Artigianali Indirizzo Artigianato Fotografia.

Proprio per la sua storia pregressa fortemente connessa alla formazione professionale pratica, l'Istituto Valle presenta oggi una forte propensione per le attività di didattica laboratoriale ed è dotato di diversi spazi con attrezzature specializzate. Inoltre, l'Istituto si contraddistingue per un'ampia apertura verso il territorio e per una forte volontà di collaborare con le altre scuole del quartiere e gli altri istituti cittadini, testimoniata dalle svariate reti di cui è parte¹⁴⁹. Tali azioni sono state rese possibili forse per una certa continuità nella dirigenza scolastica. Dopo un breve periodo di dirigenza della dott.ssa Lucia Della Montà dal 2014 all'inizio del 2016, l'Istituto ha avuto infatti la continuità della direzione del dott. Gabriele Donola. Attualmente accoglie circa 850 studenti¹⁵⁰, di cui, nelle dichiarazioni del dirigente, solo un 5-8% è residente nel quartiere Arcella.

¹⁴⁷ L'analisi della rassegna stampa evidenzia come l'istituto sia sottodotato di spazi funzionali per le proprie attività e che l'attuale sede necessiterebbe di lavori strutturali di adeguamento.

¹⁴⁸ D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89 recanti disposizioni per il riordino degli istituti professionali, tecnici e dei Licei.

¹⁴⁹ Tra queste: la rete informale di scuole del quartiere *Grande Scuola Arcella* formata nel 2016 con lo scopo di mettere a sistema tutti gli enti scolastici del quartiere Arcella; la rete di scuole *Rete CTI Insieme* per coordinare i servizi per l'inclusione scolastica per alunni con bisogni educativi speciali; le rete di scuole *Rete Formazione Ambito 21* e *Rete Sirvess* per la formazione del personale.

¹⁵⁰ Dati aggiornati al 2022.



Fig. 5.8: Muro di cinta del complesso della scuola dei Rogazionisti/I.S.S. G. Valle nel quartiere Arcella in via Tiziano Minio nel quartiere Arcella (foto dell'autrice, giugno 2023).



Fig. 5.9: Cortile esterno dell'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle (foto dell'autrice, giugno 2023).

Precedenti collaborazioni nel quartiere

Tra le prime collaborazioni dell'Istituto Valle con il quartiere che lo ospita, vi è stata la partecipazione alla rete informale di scuole del quartiere chiamata *Grande Scuola Arcella*, promossa dal Provveditorato agli Studi di Padova. Nata per rafforzare il valore sociale e educativo delle scuole e contribuire a riqualificare il quartiere con la creatività degli studenti, la rete ha permesso alle istituzioni scolastiche di espandersi nel territorio con un rapporto osmotico e di realizzare diverse iniziative pubbliche, alcune di queste ospitate proprio nel piazzale dell'Istituto Valle.

In parallelo a tale rete, promossa a livello istituzionale, sono state sviluppate diverse altre connessioni con il territorio, attivate da singoli o da gruppi di docenti dell'Istituto per la realizzazione di attività didattiche e percorsi di promozione della cittadinanza attiva. Tra queste iniziative, nel 2017, è stato realizzato il *Progetto Arcella*, in cui gli studenti, condotti dai docenti di fotografia e italiano, hanno osservato e interpretato il quartiere: i suoi spazi e i suoi abitanti. Tale progetto ha contaminato il quartiere con *performance* ed esposizioni delle opere realizzate dagli studenti espandendosi nella galleria commerciale San Carlo, nel Largo Debussy, all'interno della Pasticceria Le Sablon e in un giardino pubblico affacciato su via Tiziano Aspetti; coinvolgendo quindi alcune realtà commerciali del territorio, ma non solo. Ad esempio, la mostra realizzata all'interno del giardino pubblico ha visto la partecipazione e il sostegno della Polizia locale con l'intento specifico di riqualificare lo spazio e contrastare il degrado e le attività di tipo illecito spesso presenti.

Sempre in quest'ottica, nel 2018, l'Istituto Valle ha aderito su sollecitazione di un architetto/docente alla prima edizione del progetto *Abitare il Paese*¹⁵¹ promosso dell'Ordine degli Architetti di Padova, sviluppando con alcuni studenti un percorso integrato di ricerca sull'Arcella. Il format del progetto nazionale *Abitare il Paese* prevedeva il coinvolgimento di un solo architetto/tutor, ma l'adesione dell'Istituto Valle è stata interpretata e sviluppata per volontà del dirigente scolastico con il coinvolgimento di un gruppo interdisciplinare di docenti. L'architetto, formato da Reggio Children, insegnante dell'Istituto e referente dello sviluppo del progetto al suo interno, è stato così affiancato da docenti con background e competenze specifiche diverse (fotografia, multimedia, marketing, video, grafica). Durante tale percorso, gli studenti, guidati dai docenti, hanno utilizzato il quartiere come "testo di studio" e realizzato diversi prodotti: una mappatura fotografica degli edifici dismessi; una raccolta di materiale fotografico d'archivio per valorizzarne la memoria storica; un'indagine sociale sulla percezione dei suoi spazi tramite la realizzazione e l'analisi di un questionario diffuso tra gli studenti; una serie di videointerviste agli abitanti, ai commercianti e ad alcune figure chiave del quartiere; alcuni schizzi progettuali per reimmaginare alcune aree individuate come degradate e problematiche (l'area dell'ansa Borgomagno e l'area "Ex Valli"/San Carlo), in cui i ragazzi hanno potuto coltivare le loro aspirazioni reimmaginandole;

¹⁵¹ Progetto promosso a livello nazionale dal Consiglio Nazionale degli Architetti che ha visto la formazione da parte della Fondazione Reggio Children di alcuni architetti appartenenti ai diversi ordini provinciali per la realizzazione di tavoli di co-progettazione all'interno delle scuole di diverso ordine e grado con lo scopo di coinvolgere bambini e ragazzi nell'ideazione di visioni future delle città e dei territori.

e infine, un sito web che raccoglie tutta la documentazione prodotta¹⁵². Una ricerca composita, mostrata nei suoi esiti conclusivi nel centro culturale San Gaetano -uno dei principali fulcri civici del Comune di Padova- con la presenza del Presidente Nazionale dell'Ordine degli Architetti e del Sindaco della città, in un momento di grande visibilità e di protagonismo per il dirigente scolastico, i docenti e i ragazzi coinvolti¹⁵³.

Nello stesso periodo, data la partecipazione dell'Istituto Valle al progetto *Abitare il Paese* e all'attenzione riposta verso il quartiere, l'architetto/docente referente del progetto è stato coinvolto dal gruppo di ricerca *S.U.N.City*¹⁵⁴ dell'Università Iuav di Venezia all'interno di una mappatura degli attori sociali attivi nell'ambito della rigenerazione urbana e culturale dell'Arcella¹⁵⁵. Le interviste e il successivo percorso laboratoriale *Flottiglia*¹⁵⁶ si rivelano utili per far emergere quindi alcuni elementi significativi: la grande apertura e la tensione alla collaborazione dell'istituzione scolastica verso gli altri attori sociali del territorio e la presenza di alcune progettualità in rete, tra cui un progetto complesso a contrasto delle povertà educative minorili di cui si attendevano gli esiti.

Infatti, in parallelo al progetto *Abitare il Paese*, l'Istituto era stato coinvolto dalla cooperativa sociale Cosep e da altri attori sociali per prendere parte ad una iniziativa innovativa per il quartiere Arcella, ideata e presentata in risposta ad un bando di finanziamento promosso dall'impresa sociale *Con i Bambini*¹⁵⁷: il progetto *Scholè*. Tale progetto, di durata triennale, aveva in previsione la realizzazione di diverse attività con diversi partner del territorio¹⁵⁸ con una dotazione di spesa piuttosto consistente (844.000 euro). Tra le diverse azioni promosse dal progetto, alcune erano tese proprio alla rigenerazione urbana e alla valorizzazione del quartiere, oltre alla proposta di sviluppo del modello Scuola di Comunità (*Community School Model*) per ampliare l'offerta culturale del territorio: si intendeva quindi rendere gli spazi scolastici un luogo aperto a ragazze e ragazzi,

¹⁵² <https://sites.google.com/ipvalle.it/abitare-il-paese/> (ultimo accesso: settembre 2023).

¹⁵³ La mostra si è inaugurata a fine giugno 2019 ed è rimasta aperta il mese di luglio 2019. In tale periodo alcuni studenti si sono impegnati nell'accoglienza in orario extracurricolare, operando come "guide" per i visitatori attraverso l'attivazione dei percorsi trasversali per le competenze e l'orientamento PTCO.

¹⁵⁴ *S.U.N.City Social Urban Neighborhoods in the City* progetto di ricerca con responsabile scientifico la professoressa Laura Fregolent, a cui hanno preso parte come borsisti di ricerca nel 2019 oltre a me anche Alba Bissan, Nadia Bregozzo, Stefano Cedrone, Nicola Di Croce, Cinzia D'Emidio. Il progetto è stato sviluppato e finanziato nell'ambito del programma POR FSE 2014-2020 della Regione Veneto nella linea di intervento "Economia collaborativa" con capofila Cescot Veneto.

¹⁵⁵ Il coinvolgimento del docente al progetto di ricerca è avvenuto per una pregressa conoscenza personale della partecipazione dell'Istituto Valle al progetto *Abitare il Paese*; in quanto coinvolta come referente locale dello stesso progetto nella città di Verona.

¹⁵⁶ Percorso realizzato con metodologie partecipative dal gruppo di ricercatori dell'Università Iuav di Venezia con le diverse organizzazioni attive nel campo della rigenerazione urbana in Arcella. Gli esiti di tale percorso sono stati descritti nella pubblicazione nel numero 167 del 2020 di *Iuav giornale dell'università*.

¹⁵⁷ Iniziativa *Un passo avanti* promossa a fine 2018 diretta a sostenere progetti condotti da enti del terzo settore in partenariato con istituzioni scolastiche ed enti del territorio.

¹⁵⁸ La cooperativa risulta capofila del progetto e ha come partner l'Istituto di Istruzione Superiore Valle, l'Istituto Comprensivo Briosco e altri attori del territorio, quali: Equality Cooperativa sociale, Associazione culturale Terracrea, Centro servizi volontariato Provinciale di Padova, Comune di Padova, DOMNA Associazione Promozione Sociale, Granello di senape Padova, Tech Station, Università di Padova, con il Dipartimento di Scienze Statistiche e il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione.

dove poter scoprire passioni e attitudini e al contempo contribuire in modo attivo al cambiamento del contesto in un'ottica generativa¹⁵⁹.

Tali sinergie e la forte propensione alla cooperazione con gli attori sociali del quartiere da parte del dirigente e di alcuni professori attivi nelle diverse esperienze pregresse sono stati gli enzimi necessari per innescare ulteriori progettualità, tra cui il progetto *Arcella In&Out*¹⁶⁰ realizzato con l'iniziativa *Scuola attiva la cultura*. Ideato tra maggio e giugno 2019 proprio a partire dalle idee proposte dagli studenti coinvolti nel precedente percorso *Abitare il Paese*, il progetto ha fatto leva sull'attivismo dell'istituto scolastico verso il territorio. Fondamentale si è rilevata anche la precedente collaborazione con la cooperativa sociale Cosep, ma anche altri eventi fortuiti¹⁶¹.

L'azione dell'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle

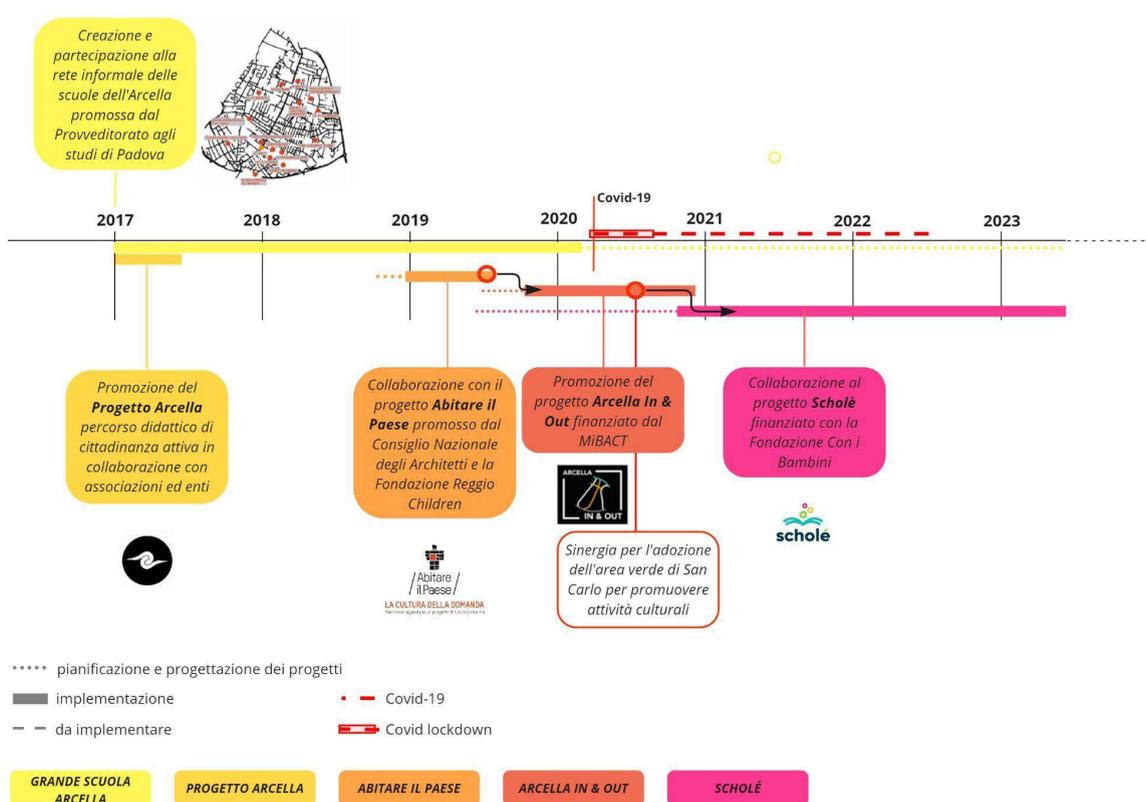


Fig. 5.10: Linea del tempo degli interventi implementati dall'I.I.S. G. Valle in connessione con il quartiere (elaborazione dell'autrice).

¹⁵⁹ <https://percorsiconibambini.it/scholé/> (ultimo accesso: giugno 2023)

¹⁶⁰ <https://www.arcellainout.it/> (ultimo accesso settembre 2023).

¹⁶¹ La segnalazione del bando al professore referente di *Abitare il Paese* dell'Istituto è stata fatta personalmente quando ero borsista di ricerca dell'Università Luav di Venezia nell'ambito del progetto *S.U.N. City*.



Fig. 5.11: Mostra allestita per la presentazione pubblica degli esiti del progetto *Abitare il Paese* presso il centro San Gaetano (foto dell'autrice, maggio 2019).



Fig. 5.12: Area "ex Valli" individuata come spazio da rigenerare nell'ambito del progetto *Abitare il Paese*, prima dell'acquisto da parte dell'amministrazione e dell'intervento di realizzazione del parco pubblico (foto dell'autrice, luglio 2020).



Fig. 5.13: Localizzazione dell'Istituto d'Istruzione Superiore Giovanni Valli e dei principali luoghi del quartiere Arcella esterni agli spazi scolastici e individuati per ospitare attività promosse dall'Istituto (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

5.1.3. Dentro e fuori la scuola: *Arcella In&Out* e altre sperimentazioni

Nascita del progetto

Nell'attesa degli esiti della selezione del progetto *Scholè*¹⁶², in seguito alla segnalazione del bando della DGAAP del MiBACT, l'Istituto Valle decide di partecipare e presenta quindi una proposta in risposta all'avviso pubblico *Scuola Attiva la Cultura* in partenariato con altri enti e organizzazioni del territorio. La formulazione della proposta progettuale avviene in tempi rapidi e l'Istituto Valle viene supportato nella scrittura del progetto dalla cooperativa Cosep, oltre che dall'Università luav di Venezia. Il processo di co-progettazione iniziale vede quindi coinvolti inizialmente principalmente questi tre attori, e l'idea progettuale complessiva nasce dalle esperienze realizzate in precedenza dall'Istituto Valle e dalla volontà di dare risposte ad alcune delle problematiche rilevate durante le indagini sul quartiere realizzate con il progetto *Abitare il Paese* dagli studenti supportati dall'architetto/tutor e durante le pregresse esperienze di ricerca sull'*Arcella*. Si valorizza inoltre la precedente progettualità ideata con la cooperativa Cosep, enfatizzando però le azioni legate alla rigenerazione urbana di uno spazio e al coinvolgimento degli abitanti del quartiere, che in *Scholè* risultano secondarie rispetto ad altre attività in contrasto della povertà educativa.

La proposta si aggiudica il finanziamento ministeriale ad agosto 2019, e vengono successivamente implementate le diverse azioni previste.

Obiettivi di progetto

Oltre ad aumentare l'offerta culturale nel quartiere, utilizzando gli spazi scolastici, come finalità generale prevista dal bando, il progetto intendeva provare a dare soluzioni a partire da due questioni problematiche emerse nel territorio.

Un primo obiettivo fissato dal progetto *Arcella In&Out* è stato quindi di rivitalizzare l'area verde San Carlo, situata nel cuore del quartiere *Arcella*. L'individuazione di tale area è avvenuta in concerto con l'ente locale, ed era una delle aree identificate come problematiche dai ragazzi coinvolti in *Abitare il Paese*, in quanto spazio centrale ma di passaggio, percepito come insicuro, spesso al centro della cronaca per episodi di microcriminalità, con una scarsa qualità dell'arredo urbano e sottoutilizzato. Oltre alla realizzazione di iniziative culturali e percorsi di formazione all'interno delle scuole in orario extrascolastico, l'idea di progetto è stata dunque l'organizzazione di attività culturali e sociali in uno spazio esterno alla scuola: uno spazio pubblico da rigenerare attraverso la cultura, dove favorire l'interazione e l'apprendimento con il coinvolgimento attivo dei cittadini e delle comunità scolastiche del quartiere, in uno scambio osmotico generativo tra il dentro e il fuori degli spazi scolastici.

Una seconda questione individuata come problematica dalle ricerche pregresse sul quartiere *Arcella*, e in particolare nell'ambito del progetto di ricerca *S.U.N.City*¹⁶³ condotta

¹⁶² Gli esiti della selezione del progetto sono avvenuti a fine ottobre 2019 e l'avvio delle attività nel 2020.

¹⁶³ Rif. 152.

dall'Università Iuav di Venezia, ma anche dalla stessa cooperativa Cosep coinvolta nella co-progettazione iniziale, era la frammentazione e lo scarso coordinamento tra i molteplici attori del territorio. Un secondo obiettivo previsto dal progetto -che si intreccia al primo- è stato, quindi, di aumentare il senso di comunità e le sinergie tra i diversi attori del territorio tramite la realizzazione di dispositivi fisici e digitali per la collaborazione e la messa in rete delle risorse locali.



Fig. 5.14: Vista aerea dell'area verde San Carlo (elaborazione dell'autrice sulla vista aerea di Google Maps di marzo 2024)

L'implementazione del progetto: azioni ed esiti di progetto

Il progetto è stato attuato a cavallo dell'esplosione pandemica; iniziato a settembre 2019 avrebbe dovuto concludersi entro l'anno scolastico (giugno 2020), ma a causa delle restrizioni dovute alla diffusione di Covid-19 e ai diversi lockdown che si sono susseguiti, ha ottenuto la proroga per il completamento delle azioni programmate fino a giugno 2021¹⁶⁴. Alcune delle azioni di progetto inizialmente previste hanno subito forti modificazioni nel corso dell'implementazione dopo l'esplosione dell'emergenza sanitaria, altre sono state semplicemente adattate e sono state realizzate su piattaforme di condivisione e discussione on-line al posto di essere realizzate in presenza.

In una fase iniziale il progetto ha promosso due processi partecipativi che si sono sviluppati in parallelo: uno riguardante lo spazio fisico di quartiere da rivitalizzare e l'altro

¹⁶⁴ Proroga concessa dalla DGAAP per tutte le progettualità attivate nei due bandi *Scuola Attiva la Cultura e Biblioteca Casa di Quartiere*.

relativo ad uno spazio digitale da creare con lo scopo di comunicare e facilitare le attività di rete degli attori sociali operanti in Arcella.

Il primo percorso, realizzato quasi completamente in presenza, ha previsto inizialmente l'analisi delle criticità e delle opportunità dello spazio verde da rigenerare nell'area di San Carlo, coinvolgendo commercianti, cittadini, associazioni e studenti di diverso grado scolastico; e in seguito, la progettazione dello spazio e delle installazioni di arredo urbano, la condivisione con gli enti locali e la relativa autorizzazione, costruzione e installazione di una struttura modulare di arredo urbano da collocare nell'area, spingendosi verso una dimensione più tecnica. Nelle diverse fasi di tale processo sono stati coinvolti professionisti, referenti degli enti locali (rappresentanti politici e tecnici della pubblica amministrazione), imprese e studenti dell'istituto professionale Enaip. Questi ultimi affiancati da docenti e progettisti esperti hanno progettato e successivamente realizzato con l'utilizzo delle strumentazioni scolastiche i prototipi delle strutture leggere modulari in ferro, che sono state poi installate nell'area per ospitare eventi e pratiche diverse promosse dalle scuole e dalle associazioni locali, quali: esposizioni artistiche, concerti, reading di poesie, presentazione di libri e altro ancora. L'implementazione di tali attività non si è svolta in modo lineare e nel corso dell'azione sono emersi, oltre la diffusione del Covid-19, diversi altri accadimenti inaspettati. L'area verde in questione era infatti oggetto di una pregressa progettualità che prevedeva la realizzazione di una recinzione per favorire la sicurezza della zona. Alcuni settori dell'ente pubblico e alcuni commercianti spingevano per una riqualificazione dell'area attraverso un approccio securitario ed escludente. Solo tramite diverse interazioni negoziali tra i diversi attori si è giunti al consenso rispetto alla rinuncia delle precedenti previsioni a favore dell'approccio inclusivo proposto dai referenti dell'Istituto Valle e dal progetto: un approccio aperto alla co-progettazione dell'area e alla sua rinascita attraverso la promozione di attività sociali e culturali.

Il secondo percorso partecipativo ha invece coinvolto principalmente le associazioni di quartiere -ma anche alcuni cittadini attivi- per l'analisi dei bisogni e la co-progettazione di una piattaforma collaborativa digitale finalizzata a connettere le diverse iniziative di sviluppo locale all'interno di una dimensione digitale¹⁶⁵: uno strumento per facilitare e agevolare la messa in rete di risorse e il coordinamento delle azioni tra attori diversi, ma anche per informare gli studenti e la cittadinanza riguardo agli eventi e ai servizi utili presenti nel quartiere. Tale azione si è svolta parzialmente in presenza e poi utilizzando una piattaforma online di facile accesso. La piattaforma collaborativa, che nelle intenzioni iniziali era stata ideata per essere coprogettata e poi autogestita da parte di associazioni e cittadini attivi, è stata sviluppata con la collaborazione e l'impegno di un volontario di una delle associazioni del quartiere che ha rielaborato gli input raccolti durante gli incontri partecipativi. Alla conclusione del progetto però, l'opportunità dell'utilizzo di tale dispositivo non è stata

¹⁶⁵ Tale azione, nata a partire dalle esigenze emerse dalle realtà di quartiere coinvolte nel percorso di rete realizzato con la ricerca *S.U.N.City* a cui avevo preso parte, mi ha visto coinvolta in modo attivo nella facilitazione degli incontri e nel supporto all'ideazione della piattaforma collaborativa in qualità di borsista nell'ambito delle attività di *Arcella In&Out* con lo scopo di dare continuità al percorso precedentemente iniziato.

diffusa e nemmeno le realtà appartenenti alla rete di co-progettazione hanno iniziato ad utilizzarla.

In parallelo a questi due percorsi partecipativi, il progetto ha sviluppato cinque laboratori di quartiere che si sono svolti dentro e fuori la scuola, in parte in presenza e in parte online¹⁶⁶, e che hanno coinvolto non solo gli studenti degli istituti scolastici del partenariato, ma anche giovani e adulti residenti in Arcella. Tali laboratori avevano lo scopo di far acquisire diverse competenze semi-professionali rispetto a diversi focus tematici legati ai linguaggi espressivi creativi e al mondo della cultura: realtà aumentata, fotografia, riciclo creativo, cinema e imprenditoria artistica/culturale. Ogni percorso era ideato per promuovere l'apprendimento attraverso esperienze pratiche e per produrre degli esiti concreti connessi a forme di apprendimento relazionate al quartiere, come sarà dettagliato successivamente (§ 5.1.6). I prodotti sviluppati da tutti i laboratori sono stati mostrati durante degli eventi pubblici organizzati nell'area verde San Carlo, in parallelo allo svolgimento di altre attività aggregative e di animazione sociale.

Il progetto ha infatti organizzato diversi eventi pubblici di rivitalizzazione dello spazio verde San Carlo, che, seppur fortemente frenati a causa della pandemia, hanno contribuito ad un processo graduale di riappropriazione dello spazio pubblico da parte della cittadinanza non appena si sono allentate le misure di distanziamento sociale. Tali eventi temporanei hanno interessato non solo gli attori sociali partner del progetto, ma anche molte altre associazioni, cittadini e gruppi informali del quartiere, che hanno arricchito il programma delle giornate, sviluppando ulteriori attività rispetto a quelle inizialmente previste dal progetto; un processo che è servito da innesco per la stipula di un affidamento in adozione dell'area verde¹⁶⁷ da parte di uno dei partner di progetto intenzionato a dare continuità all'azione¹⁶⁸.

Tale area ha infatti continuato ad essere rivitalizzata con altre iniziative svolte tra il 2021 e il 2024 e finanziate dal progetto *Scholè*; in tale processo sono state attivate altre scuole ed è aumentato il protagonismo degli studenti con la realizzazione di una galleria espositiva, laboratori partecipativi e altri progetti di immaginazione per l'ideazione di ulteriori interventi di riqualificazione dell'area (Fig. 5.26).

Durante l'intero sviluppo di *Arcella In&Out* sono state condotte intense attività di comunicazione e di divulgazione sui temi legati alla rigenerazione urbana. La comunicazione è stata curata da un lato *verso l'interno* per l'organizzazione e la gestione delle attività di progetto, attraverso lo scambio regolare di mail di aggiornamento degli incontri e degli eventi e attraverso l'uso di un gruppo whatsapp per connettere velocemente dirigente scolastico, responsabili di progetto della scuola e della cooperativa partner, i docenti

¹⁶⁶ Durante lo sviluppo del progetto, a causa dell'esplosione pandemica e delle restrizioni imposte dalla crisi sanitaria, si sono dovute sviluppare online alcune attività inizialmente previste in presenza.

¹⁶⁷ L'affido in adozione è previsto dalla Deliberazione di Giunta comunale di Padova n. 243 del 29 maggio 2012: "Progetto adotta un'area verde. Approvazione schema regolante i rapporti con i privati interessati all'iniziativa".

¹⁶⁸ L'adozione dell'area è stata stipulata tra la cooperativa sociale Cosep e il Comune di Padova, e questo processo è attualmente (settembre 2023) sostenuto dal progetto *Scholè*, di cui Cosep è capofila.

referenti dei diversi laboratori e dei percorsi partecipativi, gli operatori della cooperativa e i consulenti coinvolti, rendendo viva e attiva la rete¹⁶⁹; dall'altro verso *l'esterno* per aumentare il coinvolgimento della cittadinanza e diffondere le attività in programma attraverso la stampa locale e i social network¹⁷⁰. Inoltre, con lo scopo di creare maggiore consapevolezza sui temi della rigenerazione urbana, l'Università luav di Venezia e l'Ordine degli Architetti PPC di Padova hanno organizzato cinque seminari di approfondimento diretti ad un'ampia platea di cittadini, studenti e professionisti, che si sono svolti, in una prima fase, nell'aula magna del Liceo Curiel in presenza, e, in seguito alle restrizioni sanitarie, sono stati realizzati online utilizzando piattaforme digitali¹⁷¹.

Tutto il progetto è stato infine accompagnato da un percorso di monitoraggio e valutazione da parte dell'Università luav di Venezia¹⁷² e di gestione amministrativa da parte dell'Istituto Valle, supportato dalla cooperativa sociale Cosep.

¹⁶⁹ In qualità di borsista di ricerca e in quanto referente di alcune attività di progetto, ho partecipato al gruppo whatsapp e ho seguito e preso parte al flusso di mail diffuse tra i vari referenti della rete di partenariato.

¹⁷⁰ In qualità di borsista di ricerca ho seguito il flusso delle mail, i post su facebook della pagina di progetto -di cui sono stata resa editor- e la raccolta della rassegna stampa curata dalla figura referente della comunicazione di progetto. Ho contribuito inoltre ad alimentare il flusso di comunicazioni via mail per l'ingaggio delle diverse associazioni in occasione degli eventi e nel percorso partecipativo per la creazione della piattaforma digitale.

¹⁷¹ In particolare, nella primavera del 2020 si è svolto un ciclo di seminari online organizzati e curati dalla professoressa Laura Fregolent e da me in collaborazione con l'Ordine degli Architetti PPC di Padova che hanno coinvolto diversi professionisti e docenti universitari: il 19 maggio "Forme di rigenerazione urbana a confronto: uno sguardo sulla città di Padova" con Michelangelo Savino dell'Università di Padova in dialogo con Laura Fregolent, Ezio Micelli, Stefania Tonin (Università luav di Venezia) e Giovanna Osti (Ordine degli Architetti PPC di Padova) e il 26 maggio "Rigenerazione urbana e storie di autorganizzazione: riflessioni a partire dal libro Città fai-da-te" con Carlo Cellamare, Università di Roma la Sapienza, in dialogo con Laura Fregolent, Elena Ostanel, Carla Tedesco (Università luav di Venezia) e Emanuele Alecci (CSV di Padova).

¹⁷² Percorso che ho seguito direttamente come borsista di ricerca nell'ambito del progetto che ha avuto come esito la collaborazione alla redazione del documento di valutazione per la rendicontazione di *Arcella In&Out* richiesto dalla DGAAP alla conclusione delle azioni e un report di ricerca.



Fig. 5.15: Incontro partecipativo realizzato all'interno dell'I.S. Giovanni Valle nell'ambito del progetto Arcella In&Out (foto dell'autrice, novembre 2019).



Fig. 5.16: Seminario realizzato all'interno del Liceo E. Curiel con Arcella In&Out (foto dell'autrice, gennaio 2020).



Fig. 5.17: Evento pubblico nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, febbraio 2020).



Fig. 5.18: Galleria commerciale San Carlo utilizzata per presentare il progetto alla cittadinanza e realizzare attività con gli studenti nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, febbraio 2020).



Fig. 5.19: Evento pubblico nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, giugno 2020).



Fig. 5.20: Collegamento al seminario finale della DGAPP allestito nell'area San Carlo (foto dell'autrice, luglio 2020).



Fig. 5.21: Evento finale di Arcella In&Out e avvio di Scholè nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice, ottobre 2020).



Fig. 5.22: Evento finale di Arcella In&Out e avvio di Scholè nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice, ottobre 2020).



Fig. 5.23: Evento finale di *Arcella In&Out* e avvio di *Scholè* nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice: ottobre 2020).



Fig. 5.24: Evento pubblico realizzato nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Scholè* (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.25: Spazio espositivo Wow Gallery realizzato nell'area verde San Carlo nell'ambito del progetto Scholè (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.26: Fotoinserimento del progetto realizzato dagli studenti con la guida di professionisti nell'ambito del progetto Scholè (fonte: relazione tecnica del "Progetto esecutivo per l'area verde Magnete/Valli", aprile 2024).



Fig. 5.27: Mappa del quartiere Arcella con evidenziazione della posizione dell'Istituto d'Istruzione Superiore Giovanni Valle, degli altri istituti scolastici partner del progetto Arcella In&Out e dell'area verde San Carlo (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

5.1.4. La rete di attori

Composizione della rete

Il partenariato che ha promosso e sviluppato il progetto *Arcella In&Out* forma una rete piuttosto composita che include: attori istituzionali, tra cui diverse tipologie di enti di formazione (dalla scuola secondaria di primo grado all'università) e la pubblica amministrazione locale; enti del terzo settore; organizzazioni civiche del territorio formali e informali; attori della sfera imprenditoriale, tra cui un'azienda privata e un'organizzazione rappresentativa del mondo professionale degli architetti. Un partenariato che ricorda il modello di *governance* a quintupla elica dell'innovazione locale, che vede collaborare e co-costruire attori diversi: le istituzioni cognitive - scuole e università-, la pubblica amministrazione, le imprese for profit, le organizzazioni del terzo settore e il mondo civico - con *city makers*, innovatori, associazioni informali, cittadini attivi (F. C. Iaione & De Nictolis, 2016). Il capofila di tale rete *multi-stakeholder*, come previsto dal bando, è l'istituzione scolastica, ossia, come anticipato, l'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle, in partnership con altre scuole del quartiere, tra cui il Liceo Scientifico Eugenio Curiel, l'Istituto Comprensivo Briosco, con la scuola secondaria di primo grado e l'ente di formazione professionale ENAIP. Tra gli enti di formazione superiore vi è anche l'Università Luav di Venezia con il Dipartimento di Culture del Progetto. Vi sono poi l'amministrazione comunale di Padova, con il coinvolgimento iniziale dell'ufficio di Gabinetto del Sindaco. Tra gli enti del terzo settore vi sono la cooperativa sociale Cosep e due associazioni culturali, Arcella Ground (nata e operativa nel quartiere Arcella) e Gli Enarmonici. Tra le organizzazioni di rappresentanza delle professioni vi è l'Ordine degli Architetti di Padova e tra gli sponsor sostenitori del progetto vi è un'azienda privata: l'impresa Target2 srl, che si occupa di tecnologie per la comunicazione.

Una rete complessa che, come spesso accade nei processi di *policy*, ha rappresentato un vantaggio in termini di innovazione, di innesco di sinergie inedite e di moltiplicazione delle possibilità, in quanto «l'esistenza di una pluralità di punti di vista consente di immaginare differenti possibili approcci al problema, diversi meccanismi di intervento, diverse procedure decisionali» (Dente, 2011, p. 85); ma ha implicato «anche una maggiore difficoltà dell'analisi e [...] del processo decisionale» (*Ibidem*). L'eterogeneità dei partner e l'ampiezza del partenariato non sempre si sono rivelati efficaci. Vi è stata infatti una disomogenea partecipazione al processo, e alcuni soggetti vi sono entrati in modo simbolico e/o con azioni marginali. Inoltre, si sono riscontrate diverse complicazioni organizzative nella gestione dell'articolato partenariato: nella fase di partecipazione al bando è stata gravosa la preparazione della documentazione richiesta relativa ai partner di progetto, in quanto alcuni di essi non erano pienamente formalizzati; nella fase di aggiudicazione del finanziamento e di costituzione della rete temporanea di scopo, prevista per formalizzare la collaborazione tra i diversi attori, si è rivelato altrettanto difficoltoso sia riunire tutti i soggetti per l'atto

notarile necessario, sia includere l'impresa privata che intendeva sponsorizzare il progetto¹⁷³.

Formazione della rete

La fase di formazione della rete è avvenuta in un tempo ristretto, e tale processo è stato facilitato dalle relazioni e collaborazioni pregresse tra alcuni partner, sia a livello istituzionale, sia a livello personale tra diversi componenti delle organizzazioni. La rete di scuole *Grande Scuola Arcella* e le relazioni consolidate tra i dirigenti degli istituti partner della rete hanno certamente facilitato il processo di ingaggio del Liceo Scientifico Curiel e della scuola secondaria di primo livello Briosco; anche le pregresse collaborazioni tra alcuni enti hanno facilitato la formazione della rete, come ad esempio, le collaborazioni tra l'Istituto Valle, l'Istituto Comprensivo Briosco e la cooperativa Cosep, che insieme avevano presentato il progetto *Scholè* per il bando dell'impresa sociale *Con i Bambini*, o l'Istituto Valle e l'Ordine degli Architetti della provincia di Padova che avevano sviluppato localmente il progetto *Abitare il Paese* promosso dal Consiglio Nazionale degli Ordini degli Architetti. La formazione della rete è avvenuta valorizzando le relazioni informali pregresse, sia amicali e che professionali tra alcuni componenti delle organizzazioni, tra queste: il docente/architetto dell'Istituto Valle attivo con il progetto *Abitare il Paese* ed entrato in contatto con l'Università luav di Venezia tramite la sottoscritta in quanto coinvolti entrambi nello stesso progetto nazionale in riferimento a contesti territoriali diversi, ma anche alcuni componenti della Cooperativa Cosep attivi come promotori culturali all'interno dell'Associazione Enarmonici, o due professori del Liceo Curiel e dell'I.C. Briosco conoscenti del professore dell'Istituto Valle in quanto architetti, o ancora un altro professore dell'Istituto Valle conoscente e collaboratore dell'impresa privata sostenitrice del progetto.

Nella formazione della rete e nella progettazione si è cercato di far leva sulle collaborazioni e relazioni pregresse, istituzionali e personali, ma anche di mettere a valore le risorse che ciascun ente poteva mettere a disposizione per l'implementazione del progetto: competenze e professionalità delle risorse umane interne (personale docente), ma anche spazi fisici e digitali, le attrezzature e anche le capacità degli studenti. La rete, quindi, mette insieme non solo attori sociali, ma anche spazi e attrezzature.

Ruoli nella rete

Tra i diversi componenti della rete, gli iniziatori dell'iniziativa sono stati: l'Università luav di Venezia (che ha segnalato l'opportunità del bando al Valle), l'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle e la cooperativa sociale Cosep (contattata dall'istituto Valle data l'esperienza pregressa di progettazione per il progetto *Scholè* che la vedeva capofila); a questi sono stati aggregati in una fase successiva gli altri partner.

¹⁷³ In accordo con il Ministero per riuscire a completare tale atto si è proceduto a siglare la rete escludendo l'impresa privata, con la quale è stato firmato un atto di impegno formale.

Nella fase di definizione del progetto e di presentazione della proposta, la cooperativa sociale Cosep ha svolto il ruolo di regista, coordinando, dando impulso alla costruzione della rete e alla progettazione, mettendo a valore risorse interne dedicate alla progettazione sociale e le risorse conoscitive e interattive con gli attori sociali del quartiere. Tale ruolo di pivot è stato mantenuto anche nella fase di implementazione del progetto, supportando in modo consistente e strategico il ruolo formale di capofila dell'Istituto Valle.

L'Istituto Valle ha messo a valore le risorse conoscitive frutto sia dell'esperienza pregressa dei percorsi didattici e di cittadinanza attiva svolti a partire dal 2016 e realizzati nell'interazione con il contesto fatto di luoghi e attori; sia della vocazione dell'Istituto che include e forma expertise nel campo della grafica, fotografia e realtà aumentata applicata ai contesti urbani.

L'Università Iuav di Venezia ha dato un supporto scientifico nella formulazione delle strategie di progetto e mettendo a disposizione le proprie risorse conoscitive sia a livello scientifico, date le competenze nel campo della rigenerazione urbana, sia a livello interattivo, date dalle esperienze di ricerca pregresse sul campo.

Le altre istituzioni scolastiche partner hanno svolto ruoli secondari, con azioni strutturate per seguire le diverse vocazioni curriculari, ma anche le aspirazioni e le conoscenze esperte personali delle risorse umane interne coinvolte (laboratorio di riciclo, laboratorio di cinema e fotografia).

L'istituto professionale Enaip ha offerto risorse sia in termini di competenza tecnica del personale docente e degli studenti, sia in termini di risorse materiali dati dalla strumentazione tecnica utilizzata per la realizzazione della prototipazione e in parte della realizzazione della struttura modulare installata nell'area verde.

L'Ordine degli Architetti di Padova è stato coinvolto in continuità con il progetto *Abitare il Paese* avviato l'anno precedente, e si è occupato di organizzare incontri per sensibilizzare e formare il mondo professionale e la cittadinanza rispetto le tematiche della rigenerazione urbana dal basso con l'Università Iuav di Venezia.

L'amministrazione comunale è stata coinvolta fin da subito per il ruolo di *gatekeeper* che avrebbe potuto svolgere -e che ha poi svolto nel corso dell'implementazione- nel dare sostanza e concretezza alle azioni -seppur "light"- di trasformazione fisica dell'area scelta, per condividerne le scelte e autorizzare gli interventi. Il progetto presentato e discusso con l'ufficio di Gabinetto del Sindaco è stato da subito accolto positivamente con la decisione di supportarlo mettendo a disposizione anche risorse economiche (con parte del co-finanziamento) e conoscitive (con il coinvolgimento di professionalità esperte dello Progetto Giovani¹⁷⁴ per lo sviluppo di uno dei laboratori di quartiere). Nel corso dell'implementazione l'amministrazione è stata aperta al dialogo con le scuole e con le altre organizzazioni partner per la definizione della riqualificazione dell'area verde, anche se sono emersi anche alcuni nodi critici. Infatti, la proposta ben si integrava con le linee di indirizzo di

¹⁷⁴ Ufficio incardinato nel Settore Gabinetto del Sindaco del Comune di Padova che propone servizi, iniziative e attività di animazione e sostegno alla creatività rivolte ai giovani dai 15 ai 35 anni.

mandato del Sindaco che suggerivano di porre attenzione ai quartieri (periferici), e in particolare al quartiere Arcella, attraverso lo sviluppo di processi di «rigenerazione urbana via innovazione sociale»¹⁷⁵.

L'associazione Enarmornici ha avuto un ruolo prettamente operativo, mettendo a disposizione le proprie competenze per realizzare le attività di animazione culturale dell'area verde di San Carlo con eventi aperti al pubblico. L'impresa Target2 srl ha avuto un ruolo marginale mettendo a disposizione minime risorse economiche per il sostegno del progetto. L'associazione Arcella Town ha avuto un ruolo prettamente simbolico, non prendendo parte in nessuna delle attività di progetto.

La tabella 5.1 sintetizza le attività svolte dai diversi componenti della rete di attori e distingue le diverse risorse mobilitate nelle diverse azioni di progetto: *materiali* con gli spazi fisici, le attrezzature e gli spazi digitali; *conoscitive* con il coinvolgimento di professionalità interne (operatori, docenti, tecnici ecc) e studenti (attivati con le loro capacità e competenze acquisite nel corso dei percorsi formativi), ed *economiche* con la messa a disposizione di quote di co-finanziamento.

¹⁷⁵ Le città di Padova. Linee strategiche di mandato 2017 – 2022. Deliberazione del Consiglio comunale n. 36 del 13/07/2017.

Nome organizzazioni	Ruoli nel progetto	Azioni realizzate	Risorse					
			materiali		conoscitive		economiche	
			spazi fisici	attrezzature	spazi digitali	professionali	studenti	cofinanziamento
I.S.S. Giovanni Valle	capofila	Amministrazione: management						
		Laboratori di quartiere: realtà aumentata						
		Piattaforma collaborativa						
		Progettazione partecipata: coinvolgimento abitanti /associazioni/ commercianti						
		Progettazione partecipata: progettazione arredi urbani						
		Comunicazione: sito, rassegna stampa						
Cosep coop. soc.	partner	Laboratori di quartiere: riciclo creativo						
		Amministrazione: management						
		Piattaforma collaborativa						
		Comunicazione: sito, rassegna stampa						
Liceo Curiel	partner	Laboratori di quartiere: cinema						
		Laboratori di quartiere: fotografia						
		Conferenze						
I.C.Briosco	partner	Laboratori di quartiere: riciclo creativo						
Enaip	partner	Progettazione partecipata: costruzione arredo pubblico						
Università luav di Venezia	partner	Valutazione: monitoraggio						
		Valutazione: report di valutazione						
		Piattaforma collaborativa						
		Conferenze						
Ordine architetti PPC di Padova	partner	Conferenze						
Comune di Padova	partner	Progettazione partecipata: autorizzazione arredi urbani						
		Laboratori di quartiere: avviamento all'imprenditoria artistico/culturale						
Target 2 srl	partner	Laboratori di quartiere: laboratorio realtà aumentata						
Enarmonici	partner	Animazione culturale						
Arcella Ground	partner							

Tab. 5.1: Azioni implementate dagli attori della rete e risorse mobilitate per il progetto Arcella In&Out.

L'allargamento della rete

Il *pool* di attori che hanno sostenuto inizialmente il progetto, partecipando formalmente alla proposta formulata al Ministero della Cultura, si è allargato nel corso dell'implementazione del progetto.

Data la vivacità dell'associazionismo presente e attivo nella promozione e valorizzazione del quartiere Arcella, molti enti del terzo settore (coop. soc. Sestante, Ass. Domna, Mille e Una Arcella APS, San Precario, Ass. Amici dei Popoli) si sono interessati e hanno partecipato a titolo volontario sia alla realizzazione di attività culturali ed eventi di animazione nell'area verde di San Carlo, valorizzando le proprie competenze, sia alle attività di analisi e di coprogettazione previste dal progetto. Inoltre, hanno svolto un ruolo primario per creare ponti con le diverse comunità di abitanti dell'Arcella diffondendo le diverse attività promosse. Anche la parrocchia di San Carlo Borromeo-antistante all'area verde oggetto degli interventi di rigenerazione-, ha contribuito alle attività di progetto mettendo a disposizione attrezzature durante gli eventi di animazione sociale e anch'essa ha divulgato le diverse iniziative coinvolgendo gli abitanti del quartiere.

Nel corso dell'attuazione del progetto sono stati intercettati e coinvolti anche alcuni soggetti privati, in particolare: un tecnico di un'impresa privata ha organizzato un webinar informativo gratuito aperto alla cittadinanza nell'ambito del laboratorio sulla realtà virtuale, e l'amministratore e la proprietà privata dell'immobile adiacente all'area verde, che comprende un condominio a torre e una galleria commerciale coperta con un supermercato legato alla grande distribuzione. Quest'ultimi se inizialmente si erano relazionati in modo conflittuale rispetto alle progettualità per l'area verde sviluppate da *Arcella In&Out*, in quanto in contrasto con la previsione di recinzione dell'area già concordata con l'amministrazione comunale, dopo una fase di negoziazione, hanno appoggiato le proposte e si sono aperti alla collaborazione, mettendo a disposizione temporaneamente l'uso degli spazi interni della galleria commerciale per la realizzazione di laboratori con gli studenti delle scuole superiori e di uno spazio espositivo, fornendo attrezzature di arredo e permettendo l'allaccio per le forniture di energia elettrica durante gli eventi pubblici.

L'esteso partenariato e la mobilitazione di altre associazioni e attori hanno sicuramente contribuito a far conoscere maggiormente il progetto al quartiere, coinvolgendo target differenziati, e ad amplificarne gli impatti¹⁷⁶.

La diffusione del Covid-19 non ha ostacolato in modo significativo le interazioni tra gli attori del partenariato e le possibilità inattese di collaborazione da parte di molte altre associazioni attive nel quartiere, anche se queste sono emerse forse in misura minore di quanto sarebbe potuto accadere con incontri allargati e svolti in presenza. Durante il periodo del lockdown, le riunioni dei partner sono state realizzate online con continuità, e aver deciso di realizzare gli eventi pubblici non appena usciti dal periodo di più intensa crisi

¹⁷⁶ Come emerge dalla valutazione delle azioni di progetto e dalla rendicontazione delle attività presentata alla DGAAP a conclusione delle attività a cui ho collaborato.

sanitaria, dopo mesi di assenza di attività aggregative e sociali, ha certamente attivato molte realtà a partecipare spontaneamente alla rivitalizzazione dell'area.

Il ruolo dell'amministrazione locale nella formulazione e implementazione del progetto

Tra i diversi ruoli assunti dagli attori nella fase di formulazione e nella successiva implementazione di progetto, quello dell'amministrazione comunale risulta di particolare interesse in quanto fa emergere alcuni nodi critici di riflessione.

In una fase iniziale l'amministrazione -attraverso l'ufficio di gabinetto del Sindaco- ha recepito l'idea formulata dai promotori e lo ha appoggiato entrando nel partenariato, mettendo a disposizione alcune risorse economiche (con un co-finanziamento) e conoscitive (*expertise* per l'attuazione di alcune attività), e anche una prima generica autorizzazione all'intervento sullo spazio pubblico. Vista la volontà di intervenire per rigenerare una delle aree individuate come degradate nel percorso di coinvolgimento dei ragazzi durante il progetto *Abitare il Paese*, che aveva evidenziato le aree verdi di San Carlo e l'area dell'Ansa Borgomagno, l'amministrazione ha suggerito di concentrarsi sull'area di proprietà comunale ossia quella adiacente alla galleria commerciale San Carlo, escludendo l'adiacente area verde abbandonata e recintata in quanto di proprietà di privati¹⁷⁷ e l'altra area in quanto già oggetto di altre progettualità¹⁷⁸. Tale spazio ben si prestava alle finalità del progetto, in quanto baricentrico al quartiere.

Nella fase di implementazione, oltre all'ufficio del gabinetto del sindaco, diversi settori tecnici dell'amministrazione e diversi organi istituzionali di rappresentanza si sono interfacciati e hanno interagito con le azioni di progetto: quattro diversi assessorati (lavori pubblici; ambiente, parchi e verde; decentramento e sussidiarietà; politiche educative e scolastiche), la Consulta di Quartiere 2 Nord (che comprende il territorio dell'Arcella)¹⁷⁹, il Tavolo Arcella¹⁸⁰ e il Progetto Giovani¹⁸¹.

L'amministrazione comunale si è dimostrata aperta alla collaborazione e ha facilitato le attività di progetto abilitando l'azione dal basso secondo le linee di indirizzo del mandato politico. La complessità del progetto ha richiesto un alto livello di coordinamento tra i diversi settori, ma nel corso dell'implementazione non sempre ciò è avvenuto, in particolare in riferimento alle azioni legate alla rigenerazione dello spazio verde San Carlo. Se da un lato l'approccio dialogico promosso con la co-progettazione e la rivitalizzazione dell'area

¹⁷⁷ L'area denominata "Ex Valli" che nel corso del 2020 è stata poi acquisita da parte dell'amministrazione ed è in fase di conclusione la realizzazione di un parco pubblico (settembre 2023).

¹⁷⁸ Sull'area dell'Ansa Borgomagno era in corso lo studio del team G124 di Renzo Piano, formato da neolaureati del dipartimento Icea dell'Università di Padova e coordinato dal professor Edoardo Narne.

¹⁷⁹ Le Consulte di Quartiere sono uno strumento predisposto dall'Amministrazione di Padova per consentire ai cittadini di partecipare alle scelte che riguardano i singoli ambiti territoriali. I componenti delle consulte sono cittadini volontari scelti dai gruppi consiliari dell'amministrazione.

¹⁸⁰ Il tavolo di coordinamento gestito dalla cooperativa Train De Vie, che riunisce gli attori sociali del territorio a supporto delle famiglie residenti nel quartiere.

¹⁸¹ Vedi nota 173.

verde ha favorito l'avvicinamento dell'ente locale alle scuole e ai cittadini, le interazioni con e tra i diversi settori dell'amministrazione hanno messo in rilievo anche alcuni limiti.

Le diverse attività sviluppate dal progetto hanno facilitato l'interazione e l'apprendimento tra i diversi attori sociali presenti, i cittadini e gli studenti, ma anche tra i rappresentanti politici e gli organi intermedi come la Consulta e il Tavolo Arcella, permettendo nel processo di condividere le decisioni, co-progettare e co-creare alcune azioni, raggiungendo quindi i gradini più alti della scala della partecipazione (Arnstein, 1969). La conoscenza interattiva (Crosta, 1998) prodotta in tale processo ha contribuito a orientare la decisione dell'azione pubblica di sostenere il progetto con ulteriori risorse economiche, ad esempio, per dotare l'area dell'infrastrutturazione impiantistica minima, necessaria per la realizzazione degli eventi pubblici e potrebbe inoltre aver anche rafforzato e legittimato la scelta dell'amministrazione di acquisire l'area abbandonata adiacente e di realizzare un nuovo parco pubblico attrezzato¹⁸².

Ma, come anticipato, non sono mancati i nodi critici. Un primo aspetto riguarda la labile comunicazione tra i diversi settori dell'amministrazione, con la conseguente difficoltà di coordinare le diverse trasformazioni del territorio promosse dai singoli settori. Nell'implementazione del progetto, e in particolare nella rigenerazione dell'area verde, tale discrasia si è resa evidente quando è emerso che, da un lato, il settore edilizia privata aveva sollecitato e approvato la realizzazione della recinzione dell'area a carico dell'imprenditore privato proprietario della catena di grande distribuzione presente all'interno della Galleria Commerciale ai fini di promuovere la sicurezza ed evitare episodi di microcriminalità; e dall'altro, l'Ufficio del Gabinetto del Sindaco aveva appoggiato la realizzazione del progetto *Arcella In&Out* con la possibilità di rivitalizzare e intervenire in modo "light" per riqualificare lo stesso spazio. Tale divergenza, pur avendo comportato un rallentamento delle attività, a causa dell'intensa attività negoziale non prevista per concordare l'intervento e l'approccio alla rigenerazione dell'area, si è ad ogni modo rivelata utile per l'apprendimento degli attori coinvolti, ne è dimostrazione che l'imprenditore privato -a sua volta interessato a risparmiare il costo dell'intervento di recinzione- ha supportato in seguito le azioni di progetto. Un seconda criticità è stata la disomogeneità di riconoscimento dell'azione dal basso da parte dei diversi assessorati coinvolti, connessa anche alla mancanza di comunicazione e di convergenza tra i diversi settori; ad esempio, durante lo svolgimento del progetto, l'assessorato al verde ha progettato e realizzato l'intervento di alcune piantumazioni di essenze arboree dell'area verde, senza un confronto con le progettualità emergenti, nemmeno con la cooperativa che aveva stipulato l'accordo di adozione dell'area verde, a dimostrazione della difficoltà di conoscere e riconoscere la capacità di progett-azione dal basso.

¹⁸² Si tratta dell'area "Ex Valli" (vedi nota 176) e del nuovo "Parco Franca Ongaro Basaglia" così denominato ad ottobre 2023 in seguito ad una consultazione pubblica online promossa dall'amministrazione comunale.

5.1.5. L'idea di scuola sottesa al progetto e i percorsi di apprendimento promossi

L'idea di scuola sottesa al progetto *Arcella In&Out* è insita nel titolo stesso dell'iniziativa: una scuola che lascia entrare il quartiere Arcella ed esce nel quartiere Arcella, relazionandosi con i suoi spazi e le sue popolazioni, in un continuo scambio tra dentro e fuori i confini scolastici. La scuola non viene intesa, quindi, come richiesto dal bando del Ministero, solamente come scuola che si apre al territorio, proponendo attività culturali nei suoi ambienti in orario extrascolastico, ma come una scuola che si diffonde nel territorio e che getta ponti con le altre scuole, con le associazioni, con l'ente locale, con le imprese e con i cittadini, creando *nel, con e per* il quartiere percorsi di apprendimento.

Con *Arcella In&Out*, le tre scuole partner -l'Istituto Valle, il Liceo Curiel e l'Istituto Comprensivo Briosco- si aprono per ospitare conferenze, incontri di rete tra i diversi attori sociali locali, laboratori di quartiere, per lo meno nel periodo antecedente al lockdown¹⁸³. Tale apertura si consolida e riprende con il successivo progetto *Scholè*, promosso da una parte della rete di partner di *Arcella In&Out*, sostenendo quello che definisce un *Community School Model*¹⁸⁴, un modello di scuola aperto «in cui i ragazzi possano trascorrere il loro tempo, appassionarsi e produrre trasformazioni nella comunità»¹⁸⁵.

L'embrione dell'idea di scuola che esce nel territorio la ritroviamo nelle parole dell'ex dirigente Lucia Della Montà¹⁸⁶ narrando alcune esperienze pregresse:

«lo vedevo che c'era veramente bisogno che la scuola uscisse, che la scuola non fosse chiusa nei suoi programmi, ma che uscisse fuori sul territorio e conoscesse e si facesse conoscere. [...] Dobbiamo uscire fuori, ma dobbiamo andare dentro la città!»¹⁸⁷

Da queste prime idee nascono le prime collaborazioni dell'Istituto Valle, che impegnano gli studenti con il Centro Turistico Giovanile e con altri istituti comprensivi per valorizzare il patrimonio di sculture presenti a Prato Della Valle nel centro di Padova. Sembra prendere forma un'idea di scuola che inizia a diventare *istituzione conviviale* (Illich, 1971), immaginata a servizio del territorio, capace di stimolare collaborazioni e intessere trame, rendendo concreto, attivo ed esperienziale l'apprendimento (Dewey, 1897). Questo lavoro non è però individuale; l'idea è di cercare docenti con "vocazione", che sembrano avere una maggiore apertura e voglia di uscire dalle routine quotidiane e consolidate, di motivarli a coltivare i rapporti con il territorio. Nascono così altri progetti, in cui la scuola esce e si diffonde nel

¹⁸³ Successivamente infatti, tutte le attività che avrebbero dovuto realizzarsi negli ambienti scolastici vengono sviluppate nello spazio digitale utilizzando piattaforme digitali collaborative.

¹⁸⁴ Un modello di scuola sviluppato nel contesto americano e che si lega alle proposte del primo Novecento di Clarence Perry che mette al centro dei quartieri la scuola e ne amplia l'uso a servizio del quartiere (§ 2.1.2.): la scuola diventa quindi un community center.

¹⁸⁵ <https://percorsiconibambini.it/schole/> (ultimo accesso: settembre 2023)

¹⁸⁶ Alla dirigenza dell'Istituto Valle dal 2014 al 2016, dopo esser stata direttrice della scuola di cultura italiana a Madrid in Spagna e della scuola dell'ambasciata italiana negli Stati Uniti.

¹⁸⁷ Tratto dall'intervista realizzata a Lucia Della Montà, 22 agosto 2022.

quartiere in cui è collocata. All'arrivo del dirigente Gabriele Donola¹⁸⁸ nel 2016, il terreno è quindi già fertile, le trame con il territorio si infittiscono e inizia a prendere forma all'interno dell'istituto un gruppo di lavoro multidisciplinare. La riforma della 'Buona Scuola' del 2015 richiede «di fatto di intensificare i rapporti tra scuola e territorio, insomma è da anni che si lavora in questa direzione¹⁸⁹», ma diverse sono le motivazioni: oltre alle richieste normative, tra cui quelle sull'alternanza scuola-lavoro che impongono di stipulare accordi con enti e organizzazioni del territorio, sembrano esserci anche motivazioni soggettive, legate alle propensioni e alle aspirazioni personali, alle competenze del personale scolastico -dirigente e docenti-, e alle loro esperienze pregresse, realizzate dentro e fuori l'ambito scolastico:

« [...] nella mia esperienza pregressa sono sempre stato attento ai rapporti con i territori [...] nella propensione di alcuni docenti, che pure hanno una forte vocazione verso i rapporti con il territorio, sia per l'alternanza scuola lavoro, perché abbiamo i ragazzi che vanno fare stage ed esperienze nelle aziende del territorio, ma soprattutto anche per la preparazione che hanno questi docenti no? [...], sono docenti che hanno anche loro una vocazione di lettura, di collaborazione con i territori, e quindi questa propensione dei docenti unita alla mia propensione [...] siamo stati concordi nel delineare il Valle come scuola che attiva nel territorio e partecipa al miglioramento del territorio, il miglioramento culturale e se possibile anche fisico del territorio che ha intorno [...] mettiamo anche in campo la nostra ... le competenze legate al nostro curriculum»¹⁹⁰.

Una delle motivazioni più forti sembra quindi l'impegno civico unito alla ricerca del benessere degli studenti:

« [...] La scuola, come si dice, è consapevole, soprattutto il suo dirigente e il corpo insegnante è ben consapevole, di far parte di un territorio, e non lo può ignorare [...] il benessere degli studenti a scuola è legato anche a come la scuola vede il proprio territorio, quindi gli studenti stanno bene a scuola, se la scuola sta bene nel territorio»¹⁹¹.

L'idea di scuola sottesa al progetto *Arcella In&Out*, è quindi una *scuola attiva*, attenta agli studenti, ma anche al quartiere. Come l'Università tra le diverse attività di Terza Missione svolge attività di impegno sociale, che riguardano la condivisione delle conoscenze in contesti di interazione sociale e la partecipazione alla vita culturale del territorio di riferimento (Cognetti, 2013), così l'Istituto Valle e le scuole partner intendono impegnarsi per il quartiere Arcella, uscendo dai propri confini scolastici, spingendosi all'esterno, più di quanto non venga suggerito in modo esplicito dal bando nazionale.

¹⁸⁸ Dirigente dell'Istituto Valle dal 2016, è stato in precedenza Dirigente di vari Istituti Comprensivi della provincia di Padova e Sindaco di Cervarese Santa Croce, un piccolo comune situato ad ovest della Provincia di Padova tra il 1995 e il 1999, eletto con una lista civica.

¹⁸⁹ Tratto dall'intervista realizzata al dirigente dell'Istituto Valle Gabriele Donola, 5 agosto 2022.

¹⁹⁰ Vedi nota 188.

¹⁹¹ Vedi nota 188.

In *Arcella In&Out*, come nella successiva progettualità *Scholé*, la scuola è intesa anche come una «struttura collaborante» (Paba & Pecoriello, 2006, p. 20) che si apre e consolida i legami tra le diverse scuole e con altri attori sociali del quartiere:

«Un aspetto che ritengo molto utile e di valore è che le scuole di questo quartiere [...] si incontrino, si trovino, si parlino, si aiutino, si supportino, ma soprattutto siano generatori di valore attraverso gli studenti. Questa è una bellissima opportunità¹⁹²».

«*Arcella In&Out* è stata una bella palestra proprio per fare, per consolidare [...] dei legami soprattutto con la cooperativa Cosep, e con l'Enaip ad esempio, con il Liceo Curiel; ecco, è stata un'esperienza che ha consolidato appunto i legami e ci ha permesso di ampliare la portata dei progetti che siamo in grado di fare¹⁹³».

Ma è anche una struttura in cui figure con formazione diversa possono operare in sinergia, «ci vuole proprio una formazione allargata, non ci può essere una persona specifica¹⁹⁴», ci possono essere infatti «architetti, urbanisti, psicologi di comunità ([...] figure importanti per aiutare a capire le varie dinamiche che si generano tra i ragazzi), dirigenti scolastici che fanno da filtro, e poi [...] tecnologi¹⁹⁵». Secondo i protagonisti del progetto, che agiscono come parte della struttura organizzativa scolastica, il dirigente è la figura più adatta a coordinare le progettualità con l'esterno; per funzione è la figura preposta ad intrattenere i rapporti con il territorio, deve saperlo leggere attraverso analisi di punti di forza e debolezza, ricevere proposte, e poi deve filtrarle e vagliarle, avallarle e facilitarle «con l'aiuto dei propri collaboratori e ascoltando anche chi c'è intorno, chiaramente, e poi si agisce di conseguenza¹⁹⁶». Nel corso dell'implementazione però l'architetto/docente, referente del progetto per l'Istituto, sembra la figura che maggiormente agisce e si relaziona con gli attori del territorio per conto dell'istituzione scolastica, supportando quindi le funzioni del dirigente.

I percorsi di apprendimento promossi con *Arcella In&Out* ricalcano alcune delle attività precedentemente sviluppate dall'Istituto Valle con *Abitare il Paese*, aprendosi non solo alla comunità scolastica, ma anche agli abitanti, e diffondendosi anche all'interno di altri istituti scolastici nel quartiere. I *laboratori* diventano così *di quartiere* e si svolgono anche presso il Liceo Curiel e l'Istituto Comprensivo Briosco. Come conseguenza delle restrizioni imposte dalla diffusione della pandemia, tali laboratori vengono rimodulati in funzione dell'utilizzo dello spazio digitale che permette da un lato di dare continuità alle attività, dall'altro impatta però negativamente sulla partecipazione degli studenti e degli abitanti del quartiere. Solo nel caso del *Laboratorio di imprenditoria culturale* la partecipazione si

¹⁹² Tratto dall'intervento della dirigente dell'Enaip Roberta Callegaro durante la presentazione pubblica del progetto *Scholé*, 1 giugno 2022.

¹⁹³ Tratto dall'intervista realizzata al dirigente dell'Istituto Valle Gabriele Donola, 5 agosto 2022.

¹⁹⁴ Tratto dall'intervista realizzata all'architetto e professore dell'Istituto Valle Andrea Sarno, 2 giugno 2022.

¹⁹⁵ Vedi nota 191.

¹⁹⁶ Vedi nota 190.

allarga includendo anche giovani residenti in altri quartieri della città di Padova, grazie alla divulgazione dell'iniziativa amplificata attraverso i canali di comunicazione del Progetto Giovani, che organizza tale percorso formativo.

Tre dei cinque laboratori -realtà aumentata, fotografia e cinema- sono ideati esplicitamente con l'intento di 'utilizzare' l'immagine del quartiere per creare percorsi di apprendimento, ma nel corso dell'implementazione non tutti seguono la pianificazione iniziale, sia a causa della pandemia che non permette di esplorare i luoghi nel periodo del lockdown, sia per le difficoltà di aderire e comprendere pienamente l'obiettivo, in mancanza di una condivisione di senso.

Il *Laboratorio di realtà aumentata*, concepito come «corso di formazione sulla realtà aumentata e il suo utilizzo come strumento innovativo di lettura del territorio e di immaginazione urbana», coinvolge studenti e giovani del quartiere per lo più appartenenti ad associazioni culturali locali nel realizzare alcune scansioni fotografiche di opere di *street art*, in particolare nell'area limitrofa alla Chiesa di San Carlo Borromeo, valorizzandole e rendendole accessibili online assieme ad una serie di altre informazioni utili tramite il collegamento a QR-code posizionati in loco.

Il *Laboratorio di fotografia*, previsto come «corso finalizzato alla lettura storica del quartiere attraverso la ricerca e la digitalizzazione di fotografie attingendo agli archivi storici delle famiglie residenti nel quartiere coinvolte»¹⁹⁷, a causa delle restrizioni causate dall'emergenza pandemica non riesce nell'intento di realizzare una ricerca tra le foto dei residenti, e si limita a digitalizzare alcune fotografie attingendo agli archivi di esperti del quartiere. I partecipanti rielaborano così immagini storiche e immagini dei luoghi del presente, sperimentando la tecnica del fotomontaggio digitale e dell'acquarello, sollecitando l'immaginazione urbana con l'inserimento di nuovi progetti e idee. Sviluppato al Liceo Curiel e seguito prevalentemente da un docente/architetto, il laboratorio cerca di stimolare la creatività degli studenti facendo leva sulle competenze del docente/professionista, ma risente particolarmente della difficoltà di esplorare fisicamente i luoghi e di interagire con i suoi abitanti, con la conseguente riduzione delle possibilità di apprendimento e di conoscenza interattiva (Crosta, 1998) che avrebbe potuto prodursi nel percorso laboratoriale, così come ideato inizialmente.

Rispetto ai primi due, il laboratorio di cinema è quello che si allontana maggiormente dai propositi iniziali di progetto. Originariamente denominato *Laboratorio di espressione linguistica* aveva l'obiettivo di proporre un percorso di apprendimento valorizzando le risorse degli abitanti di origine straniera molto presenti nel quartiere: era stato infatti ideato come «percorso di conoscenza e di produzione di opere letterarie poesie e racconti coinvolgendo varie le diverse comunità locali provenienti da diversi paesi [con l'obiettivo di] conoscere e valorizzare le diverse culture attraverso la propria dimensione poetico letteraria»¹⁹⁸. Il laboratorio ambiva a promuovere l'integrazione culturale, tema di

¹⁹⁷ Tratto dalla proposta di progetto inviata alla DGAAP in risposta all'avviso pubblico.

¹⁹⁸ Vedi nota 197.

importanza strategica per soddisfare uno dei criteri di valutazione previsti dal bando della DGAAP per dimostrare l'impatto sociale delle proposte di progetto. Come spesso accade nell'implementazione (Pressman & Wildavsky, 1984) però, tale intenzione viene modificata utilizzando dei meccanismi di apprendimento che scaturiscono dall'esperienza; per superare le difficoltà di coinvolgere le famiglie di origine straniera residenti nel quartiere (soprattutto a partire da delle scuole superiori che sono più distanti dalle famiglie di residenti) e per facilitare la partecipazione dei giovani e soprattutto degli studenti delle scuole partner, si è deciso di avviare una attività diversa. Il *Laboratorio di espressione linguistica* si trasforma così in *Laboratorio di cinema*, proponendo una tematica di grande interesse per alcuni degli studenti delle istituzioni scolastiche partner. La sua conduzione è affidata ad un docente esperto esterno, che non pianifica però il percorso laboratoriale in dialogo con il quartiere, considerando le sue peculiarità un ambiente di apprendimento, ma si concentra solo sulle competenze legate sul linguaggio cinematografico. L'esito è l'ideazione creativa di sceneggiature di finzione da parte dei partecipanti e alcune prime riprese video, dove il quartiere entra solo come sfondo, senza una riflessione specifica, e i prodotti finali non risultano coerenti con le aspettative dei promotori dell'azione.

I percorsi di apprendimento promossi con *Arcella In&Out*, non si limitano però solamente ai percorsi laboratoriali di quartiere, orientati specificatamente all'apprendimento di competenze semi-professionali tramite la realizzazione di attività esperienziali *nel* quartiere. Se guardiamo all'*Arcella* come arena dell'interazione dialogica, diversi sono i percorsi di apprendimento sviluppati *con* il quartiere e promossi, utilizzando modalità collaborative per decidere come trasformare e rigenerare spazi pubblici fisici e digitali. I due percorsi di co-progettazione svolti per la rigenerazione dell'area verde di San Carlo e per la realizzazione della piattaforma digitale collaborativa hanno coinvolto, infatti, cittadini, studenti, associazioni culturali, imprese ed enti locali che hanno sviluppato molteplici apprendimenti stimolati dal continuo dialogo e dalle forme di interazione.

Inoltre, il coinvolgimento degli studenti dell'Enaip per la realizzazione dei prototipi di arredi di design urbano per le piattaforme modulari, ha significato concretamente coinvolgere i giovani *per* il quartiere.

«[...] è orgoglioso sapere che i nostri studenti che si formano al lavoro con competenze professionali tecniche le mettano a disposizione per la comunità civile e mettano anche a disposizione per creare comunità, per creare animazione, per creare benessere¹⁹⁹».

Senza esplicitamente fare riferimento a metodologie di didattica innovativa come il *service learning* (Giunti et al., 2018; Mortari, 2017), l'istituto Enaip, dato il suo orientamento alla formazione professionale e pratica, su sollecitazione del progetto, ha pianificato di fatto un percorso di apprendimento su un problema concreto, mettendo scuola e studenti a servizio del quartiere.

¹⁹⁹ Tratto dall'intervento della dirigente dell'Enaip Roberta Callegaro durante la presentazione pubblica del progetto *Scholè*, 1 giugno 2022.

5.1.6. L'azione delle scuole e le previsioni urbanistiche per il quartiere

Con il progetto *Arcella In&Out*, le agenzie educative e gli enti del terzo settore partner esprimono azioni che si possono definire di *progett-azione* (Cellamare, 2011): rivitalizzano uno spazio pubblico verde al centro del quartiere e aprono al quartiere gli spazi scolastici, cercando di trasformarli in spazi pubblici porosi. I protagonisti del progetto aprono un dialogo proficuo con alcune delle figure della pubblica amministrazione responsabili per la gestione delle questioni urbane e si presentano attivamente all'interno delle arene tradizionalmente deputate al confronto civico (come la Consulta di Quartiere), cercando di coinvolgere i giovani, soggetti solitamente non inclusi nei processi decisionali riguardanti gli ambienti urbani, e di veicolare la loro visione sugli spazi portandola all'attenzione pubblica e degli amministratori.

« [...] Hanno provato a darci fiducia, hanno visto che dietro queste richieste, ma anche dietro quello che facevamo, c'era tutta una visione della città [...] fino adesso è stato un dialogo, è stato un confronto, adesso la cosa auspicabile è che, da qui in poi, si possa dare anche una struttura [...] sarebbe anche bello poter innescare un meccanismo in cui i ragazzi possano avere una qualche forma istituzionalizzata, i ragazzi delle scuole, ma non necessariamente nelle scuole, per poter avere un ruolo, almeno di dialogo e di confronto con chi fa gli strumenti di pianificazione²⁰⁰».

Si prova qui ora ad analizzare come -e se- tali azioni siano state integrate ai piani e ai progetti urbanistici, che hanno interessato la città di Padova e il quartiere Arcella nel 2021, in particolare la redazione del Piano degli Interventi e quella del progetto *Hub Arcella 2030* sviluppato nell'ambito del Programma Innovativo Nazionale per la Qualità dell'Abitare (PINQuA).

Il primo strumento considerato è il secondo Piano degli Interventi del Comune di Padova, seguito dall'ufficio di Piano del settore urbanistica e servizi catastali dell'assessorato alle *Politiche del territorio e sviluppo urbano sostenibile*²⁰¹ e redatto dai consulenti esperti incaricati: la cooperativa MATE e lo studio Stefano Boeri Architetti. Tale piano è stato redatto nel corso del 2021, adottato ad aprile 2022²⁰², e approvato con Delibera di Consiglio comunale il 13 febbraio 2023. La redazione del piano adotta il concetto della città dei 15 minuti e prevede una nuova struttura per la città, definita ad "arcipelago" che ha lo scopo di valorizzare i quartieri in cui creare aree di socializzazione, servizi di prossimità e nuovi spazi verdi, collegati tra loro tramite un ridisegno della mobilità in chiave sostenibile. Per il quartiere Arcella, e in particolare per l'area verde San Carlo (estesa anche alla porzione adiacente, nel frattempo acquisita dal Comune), il piano prevede la realizzazione di una piazza urbana e un parco pubblico, considerandola un'importante centralità urbana e

²⁰⁰ Tratto dall'intervista realizzata all'architetto e professore dell'Istituto Valle Andrea Sarno, 2 giugno 2022.

²⁰¹ Denominato così fino a giugno 2022 e in seguito denominato assessorato all'*Urbanistica, Mobilità e Viabilità, Ambiente, Ciclabilità*.

²⁰² Deliberazione del Consiglio comunale n.49 del 12/04/2022.

consolidando di fatto la vocazione aggregativa di questo luogo, promossa con il progetto *Arcella In&Out*. Tuttavia, il processo di redazione del piano non sembra aver intercettato i promotori del progetto; il coinvolgimento degli stakeholder si è sviluppato prevalentemente a scala cittadina, senza riuscire a dialogare in modo ampio con le realtà dei singoli quartieri²⁰³, non riuscendo quindi a leggere e valorizzare tutte le buone pratiche locali presenti e ad interagire con le conoscenze ordinarie dei suoi abitanti.

« [...] con le scuole non ha dialogato, ma questo posso anche capirlo, nel senso che questo impegno delle scuole sta venendo fuori adesso, tre anni fa quando abbiamo fatto *Arcella In&Out* ci hanno guardato un po' con curiosità [...]»²⁰⁴

Il percorso partecipativo che ha accompagnato la redazione di questo piano sembra essersi appoggiato più su forme “fredde” di interazione con la cittadinanza, con l'utilizzo della piattaforma web “Mappa Anche Tu” per poter inviare segnalazioni puntuali in modo diretto. Una modalità che non ha favorito il coinvolgimento esteso degli abitanti, fondamentale per far emergere le conoscenze locali utili all'efficacia dei processi di pianificazione e per favorire l'apprendimento sociale che si sviluppa tramite l'interazione tra gli stakeholder coinvolti durante i processi. Tale dispositivo, utilizzato forse a causa del Covid-19, ha certamente limitato le occasioni di ascolto e confronto tra amministratori, tecnici, i cittadini e tutti gli attori locali.

Diverso è il caso del secondo strumento preso in considerazione: il progetto *Hub Arcella 2030*. Redatto dall'assessorato ai lavori pubblici in risposta al bando nazionale promosso per selezionare le progettualità urbane più significative nell'ambito del Programma Innovativo Nazionale sulla Qualità dell'Abitare (PINQuA), si è avvalso della consulenza della società Kcity²⁰⁵ di Milano, specializzata in strategie per la rigenerazione urbana e nel *project management*, già coinvolta anche a supporto delle azioni conoscitive promosse dalla DGAAP. Ideato e predisposto in tempi piuttosto ristretti e in epoca pandemica, il progetto si è basato su una lettura ricca del quartiere Arcella e delle progettualità in corso: il quadro conoscitivo è riuscito infatti a tenere insieme sia l'azione top-down, sia quella dal basso. Seppur in una fase di progettazione preliminare, le previsioni di tale proposta sembrano cogliere le diverse istanze provenienti dall'azione dal basso, integrandole in una visione strategica complessiva di rigenerazione del quartiere.

« [...] attraverso la Consulta di Quartiere abbiamo fatto alcuni incontri dove si è un po' coinvolto un po' tutto il sistema sociale, le associazioni, compreso anche la parte che riguarda

²⁰³ Il percorso ha previsto incontri collaborativi e sopralluoghi partecipativi con le consulte e i cittadini, avvenute nel maggio 2021, ma la partecipazione e la diffusione di questi incontri secondo gli intervistati è stata minima e il coinvolgimento dei cittadini sembra essersi fermato al livello dell'informazione e della consultazione, rimanendo nei gradini più bassi della scala della partecipazione proposta da Arnstein (1969).

²⁰⁴ Tratto dall'intervista realizzata all'architetto e professore dell'Istituto Valle Andrea Sarno il 2 giugno 2022.

²⁰⁵ Kcity ha inoltre coinvolto un architetto locale già conosciuto e apprezzato nel quartiere perché parte del team di progettisti della biblioteca San Carlo.

il coordinamento di Scholè, quindi attraverso alcuni insegnanti, in modo particolare con Sarno, ma anche con i dirigenti... la Callegaro [dirigente dell'Enaip] »²⁰⁶.

« [...] era stato messo su giù, come momento di ascolto di figure che in qualche maniera si stavano muovendo in questa area»²⁰⁷.

Arcella In&Out che ha ricevuto fin dall'origine la piena collaborazione dell'amministrazione sembra un progetto capace di anticipare una progettualità più strutturale e organica sul quartiere:

« [...] questo nostro piccolo progetto, si inserisce nei progetti di riqualificazione urbanistica a loro volta finanziati con il PNRR con i fondi europei...insomma il Comune di Padova sta facendo un progetto di riqualificazione dell'*Arcella* che è cento volte più grande come risorse; però in piccolo, per il Comune, questo ha voluto dire, un primo passo per poi pensare in grande [...]»²⁰⁸.

Il progetto *Hub Arcella 2030* selezionato tra i progetti meritevoli del finanziamento ministeriale -e tutt'ora in corso²⁰⁹- punta a spostare il baricentro della rigenerazione dell'*Arcella* nella zona di San Carlo, rafforzando la centralità di alcuni spazi e servizi di quartiere per generare una nuova qualità urbana (Andreazzo, 2021). Il progetto prevede diversi interventi per un valore complessivo di 15 milioni di euro: la riqualificazione di alcuni importanti edifici pubblici dismessi, l'efficientamento energetico di alcuni complessi immobiliari di edilizia residenziale pubblica; la riqualificazione di alcuni spazi verdi e di percorsi pedonali; il miglioramento dell'accesso e il collegamento tra le scuole del quartiere. Proprio questi ultimi interventi sembrano accogliere e intercettare le istanze dell'azione promossa dagli istituti scolastici del quartiere, ed espresse durante alcune occasioni di confronto avvenuto online tra i consulenti del piano e alcuni attori locali -tra cui alcuni rappresentanti degli istituti scolastici- in occasione della fase di redazione della strategia di progetto.

5.1.7. Considerazioni sul caso-studio: l'importanza di uscire dalla scuola in gruppo

Il racconto del caso studio evidenzia tre principali blocchi di riflessioni tra loro interconnesse, che saranno riprese nelle conclusioni (§ 6.2.1).

L'idea di scuola aperta al quartiere, che è sottesa e promossa con il bando nazionale, sembra assumere nelle intenzioni del progetto *Arcella In&Out* ulteriori aspirazioni. L'intenzione sembra essere infatti, non solo che la scuola, come struttura del welfare

²⁰⁶ Tratto dall'intervista realizzata all'assessore ai Lavori Pubblici del Comune di Padova Andrea Micalizzi il 2 giugno 2022.

²⁰⁷ Rif. nota 201.

²⁰⁸ Tratto dall'intervista realizzata al dirigente dell'Istituto Valle Gabriele Donola il 5 agosto 2022.

²⁰⁹ Settembre 2023.

materiale e comunità, sia considerata spazio pubblico, ma che la scuola esca anche nel quartiere per costruire spazio pubblico, diventando agente di cambiamento anche materiale per il quartiere. Nell'implementazione però tali propositi hanno risentito delle restrizioni emerse con la diffusione del Covid-19. In particolare, non si sono create nuove forme di usi plurimi e di co-gestione degli spazi, come accade usualmente in modo continuativo nelle scuole aperte (Barra, 2022; Cantisani, 2019; Del Bene et al., 2021) e come auspicato nelle intenzioni dell'iniziativa della DGAAP per trasformare le scuole in spazi pubblici. Le episodiche occasioni di apertura degli spazi scolastici al quartiere si sono concentrate all'inizio delle attività, in una fase pre-Covid, e data la loro breve durata, non hanno contribuito a consolidare nuove routine dirimpenti rispetto ai limiti imposti agli ambienti scolastici legati alla sua struttura istituzionale tradizionale, e resi ancor più restrittivi con la chiusura obbligata dalla pandemia. Dall'altro lato, la volontà di agire fuori dalla scuola è riuscita maggiormente nell'intento di rigenerare lo spazio verde altrimenti poco attenzionato, attraverso pratiche culturali, educative e di socializzazione, sviluppando un processo di produzione dello spazio pubblico. Tale processo non ha seguito un percorso lineare nella sua implementazione, ma si è costruito attraverso aggiustamenti incrementali e trasformazioni scaturite dall'apprendimento dato dalla conoscenza interattiva prodotta dagli attori (Crosta, 1998). Lo spazio della scuola non si è limitato ai suoi confini, coincidenti con quelli fisici dell'edificio preposto alla funzione istituzionale, ma l'uso dell'area verde ne ha determinato un allargamento, diventando ambiente di apprendimento (§ 2.2), e lo spazio è diventato *pubblico* (Crosta, 2000), come esito dell'interazione sociale. Tale esito, che possiamo definire sottoprodotto di politica pubblica, in quanto effetto non intenzionale dell'iniziativa della DGAAP, ha fatto leva sugli interessi, le risorse e la capacità di interagire in modo collaborativo degli attori locali: sulla loro capacità di *progett-azione* (Cellamare, 2011).

Ciò che emerge e si consolida con il progetto è, quindi, l'idea di una *scuola attiva* che diventa agente di cambiamento e *placemaker* (Granata, 2021). Dalle interviste emerge però che tale idea richiede impegno: un impegno che è civico, e che va ben oltre l'impegno professionale tradizionalmente svolto da docenti e dirigenti scolastici, che necessita di forte motivazione e attitudine personale.

Il caso studio sembra inoltre far emergere come i diversi progetti sviluppati dall'istituto Valle nel tempo (*Progetto Arcella*, *Abitare il Paese*, *Arcella In&Out*, *Scholè*) abbiano favorito lo sviluppo più o meno spontaneo di comunità di pratica all'interno delle scuole e tra le scuole. Nel tempo sono stati incoraggiati contesti entro i quali sviluppare pratiche di partecipazione sociale, in cui promuovere l'apprendimento collettivo, che è dato «sia dall'esercizio delle [...] attività, sia delle relazioni sociali che vi si accompagnano» (Wenger, 2006, p. 57). Lo svolgimento continuativo di attività in comune sembra quindi aver contribuito alla costruzione di una comunità di pratica che ha alimentato gli apprendimenti e ampliato la sfera di azione. *Arcella In&Out* sembra esser stato un tassello che ha contribuito alla costruzione di questo percorso, dando continuità all'azione: una *palestra* per

consolidare e ampliare i legami nella pratica, riconoscendo le competenze dei partecipanti e modificando l'identità stessa dei partecipanti nel contesto delle comunità. Non stupisce infatti che alcuni dei protagonisti alla conclusione del progetto abbiano rafforzato il loro posizionamento nella comunità, assumendo ruoli di rilievo all'interno delle organizzazioni partner di progetto (il docente/architetto si è proposto ed è stato eletto come consigliere dell'Ordine degli Architetti di Padova a maggio 2021 e come rappresentante dei docenti dell'Istituto Valle a novembre 2023; il coordinatore di progetto per la cooperativa partner ne è diventato Presidente qualche tempo dopo la chiusura del progetto a maggio 2021; la Presidente della Consulta che nel corso dell'azione ha facilitato le attività di progetto e l'interlocuzione con l'amministrazione è stata eletta ed è diventata Consigliera Comunale a giugno 2022).

Un secondo blocco di riflessioni fa riferimento ai molteplici percorsi di apprendimento promossi con *Arcella In&Out* che confermano quanto la città, anche in periferia, possa essere considerata un ambiente di apprendimento integrale. Le attività laboratoriali promosse hanno fatto però emergere anche l'importanza di consolidare un approccio "sartoriale" alla progettazione dei percorsi formativi, che deve saper cogliere le peculiarità e le diverse risorse presenti nei contesti (Casonato et al., 2021) e per far ciò sembra necessaria una condivisione di intenti iniziale. La comunità di pratica che si è andata sviluppando con il progetto composta dalle figure delle organizzazioni partner coinvolte nelle azioni, non ha infatti saputo includere i soggetti esperti esterni chiamati a supportare le attività di progetto, e questo ha comportato una mancata condivisione di senso delle azioni stesse e dei prodotti finali di alcuni dei percorsi formativi promossi.

Un terzo blocco di riflessioni emerge, infine, dall'analisi delle interazioni tra la *progett-azione* delle scuole e dei partner di progetto abilitata con l'iniziativa della DGAAP e gli strumenti tradizionali della pianificazione. L'indagine di tali interazioni consente infatti di delineare alcuni principali elementi che sembrano facilitare l'ingresso di tali nuovi protagonisti nei processi tradizionali della pianificazione: le competenze e la motivazione dei soggetti protagonisti dell'attivazione, la visibilità e la legittimazione delle azioni promosse e infine il grado di apertura del percorso partecipativo promosso nei processi di pianificazione. Il processo analizzato evidenzia l'importanza della presenza di soggetti attivi all'interno degli istituti scolastici, ma anche tra i partner di progetto: figure fortemente motivate, con specifiche competenze tecniche specialistiche negli ambiti degli studi urbani, legate quindi sia alla dimensione fisica dei luoghi e sia a quella sociale, e con spiccate attitudini relazionali e comunicative. In *Arcella In&Out* si è rivelata infatti determinante la presenza di docenti/professionisti con formazione nel campo dell'architettura²¹⁰ e con una forte spinta motivazionale; ciò ha permesso una migliore comprensione del quartiere e ha facilitato non solo l'interlocuzione all'interno del tavolo di confronto con i tecnici incaricati nella redazione del PINQuA, ma anche con i diversi settori tecnici nel processo di rigenerazione e

²¹⁰ Erano infatti presenti un docente/architetto dell'istituto Valle (anche responsabile del progetto) e dei due docenti/architetti del Liceo Curiel e dell'Istituto Comprensivo Briosco.

rivitalizzazione dell'area verde. Al contempo, la forte motivazione di queste figure è stata determinante per coinvolgere altri soggetti sui temi della rigenerazione della città: studenti e altri attori sociali. Essenziali sono state anche le figure dotate di competenze legate alla comprensione dei fenomeni sociali, oltre che di competenze e attitudini di tipo comunicativo per riuscire a dare voce alle istanze promosse dal basso²¹¹, dagli abitanti del quartiere, dagli studenti e dalle studentesse.

Dall'analisi del caso studio emergono anche altre due componenti che sembrano facilitare l'ingresso nell'arena degli stakeholder coinvolti nei processi tradizionali della pianificazione: la visibilità e la legittimazione. La realizzazione di eventi pubblici nell'area verde pubblica di San Carlo, centrale nel quartiere, affacciata su via Tiziano Aspetti che è l'arteria principale della mobilità dell'Arcella e crocevia di flussi legati all'accesso alla chiesa, alla galleria commerciale e al mercato settimanale cittadino nell'antistante Piazza Azzurri d'Italia, ha reso molto visibili le azioni di progetto che hanno attirato la curiosità di passanti occasionali. Una visibilità che è stata amplificata dall'utilizzo di una pluralità di canali di comunicazione, tra cui: un sito web, una pagina facebook e instagram, articoli pubblicati dai giornali locali e l'intervento delle televisioni locali durante gli eventi principali, permettendo alle azioni di progetto di raggiungere un vasto pubblico. Anche la legittimazione dell'azione da parte della pubblica amministrazione, acquisita attraverso le diverse interlocuzioni avvenute per la definizione degli interventi negli spazi e formalizzata con l'adozione dell'area verde da parte di uno dei partner di progetto, si è rivelata essenziale per ottenere il riconoscimento e per indirizzare -seppur velatamente- alcune scelte strategiche future per il quartiere. Visibilità e legittimazione hanno contribuito all'emersione di tali progettualità e sono state cruciali per il coinvolgimento dei soggetti promotori all'interno di tavoli di ascolto e co-progettazione nei processi tradizionali della pianificazione.

Infine, un altro elemento che emerge dall'analisi del caso e che si rivela fondamentale ai fini di valorizzare il potenziale generativo e trasformativo delle iniziative di rigenerazione dal basso promosse nei quartieri, tra cui anche quelle degli istituti scolastici, è la modalità di coinvolgimento e inclusione dei diversi attori locali nella redazione di piani e progetti urbani. Nel caso dell'Arcella, anche a causa del periodo pandemico in cui si sono svolti i processi, l'utilizzo di modalità fredde di ascolto o l'organizzazione di incontri ristretti su piattaforme online, non sembra aver favorito la partecipazione ampia e l'interlocuzione con tutti gli attori protagonisti; il loro coinvolgimento all'interno di arene dialogiche aperte e inclusive avrebbe maggiormente facilitato la loro azione e la collaborazione con l'azione pubblica, incrementando gli apprendimenti nell'interazione.

²¹¹ Erano infatti coinvolti nel progetto: uno psicologo di comunità della Cooperativa Cosep (responsabile del progetto per la cooperativa), un consulente giornalista e divulgatore, e due sociologi, di cui una anche docente dell'Istituto Valle.

5.2. Asteroide B 167 nel quartiere Stadio a Lecce

5.2.1. Il quartiere 167 B a Lecce: dallo stigma alle scintille di riscatto

Localizzazione

Il quartiere 167 B di Lecce è situato nella zona dello stadio, che si colloca nel versante nordorientale della città salentina seguendo la via del Mare: l'asse infrastrutturale principale della S.P. 364 per San Cataldo. Assieme alle contigue 167 A e C rappresenta la più significativa parte di città pubblica del Comune di Lecce, sviluppata a partire dalla legge 167 del 1962, che prevedeva la realizzazione di piani di edilizia economica popolare per supplire alle esigenze abitative e alle necessarie dotazioni di servizi.

L'espansione di questa porzione di città è avvenuta progressivamente, tramite la realizzazione di tre piani di zona: la zona 167 A (con la parrocchia di San Sabino), la 167 B (con la parrocchia di San Giovanni Battista) e infine la 167 C (con la parrocchia di San Massimiliano Kolbe).

La zona 167 A, la prima ad essere costruita tra la metà degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, presenta oggi una certa qualità dell'abitare, legata soprattutto alla presenza di spazi intermedi organizzati a verde e parcheggi, e una congrua presenza di servizi di quartiere con un relativo mix funzionale. Denominata oggi San Sabino -dal nome della sua parrocchia- è separata dalle zone 167 B e C dall'arteria viaria per San Cataldo che funge da cesura e limite del quartiere.

Le zone 167 B e C si collocano a nord di tale asse, in una porzione di territorio che si estende a nord ovest dell'attuale piazza Palio, che rappresenta una zona di cerniera tra la città compatta e consolidata del quartiere Settelacquare e i quartieri pubblici, crocevia di flussi e grande polo di attrazione su cui insistono tre tra i principali istituti scolastici di istruzione superiore di Lecce, la zona della Fiera e il Palazzetto dello Sport.

La zona 167 B è sorta a partire dalla fine degli anni '60 con la realizzazione dei primi emblematici edifici denominati le "Vele", per poi proseguire gradualmente nell'edificazione fino agli anni '80 con la costruzione dei successivi edifici residenziali a torre e in linea, e alcuni servizi di quartiere come la scuola elementare Stomeo Zimbalo e la chiesa San Giovanni Battista con il relativo centro parrocchiale. Tra il 2000 e il 2006, la piccola chiesa realizzata alla fine degli '80 è stata sostituita con la realizzazione dell'imponente struttura ecclesiastica di architettura contemporanea progettata dagli architetti Franco Purini e Laura Thermes, che raccoglie al suo interno importanti opere d'arte di Mimmo Paladino e Armando Marocco e che è stata finanziata dalla Conferenza Episcopale Italiana.

La zona 167 C è invece l'area di più recente realizzazione, iniziata alla fine degli anni '80, si estende a nord ovest di viale San Giovanni Battista per chiudersi con la porzione di edifici a semicerchio che contengono piazzale Cuneo.

Il tessuto urbano di queste due porzioni di città pubblica si rivela piuttosto omogeneo, con una significativa presenza di tipologie residenziali a blocco con carattere aggregativo a

sviluppo lineare o a torre circondate da significative porzioni di spazi verdi attrezzati (e da attrezzare) e a parcheggi. La proprietà degli edifici residenziali è in prevalenza di proprietà di Arca Sud Salento che si occupa di edilizia residenziale pubblica e sociale (che ha assorbito il patrimonio ex I.A.C.P.), ma non mancano anche gli edifici residenziali promossi da cooperative nell'ambito dei piani di sviluppo di edilizia economica popolare. Ciò che caratterizza questa porzione di città è anche la carenza di dotazioni di servizi pubblici dovuta al mancato completamento di molte delle opere previste dal piano urbanistico; una carenza che in realtà si rivela piuttosto strutturale nel Comune di Lecce.

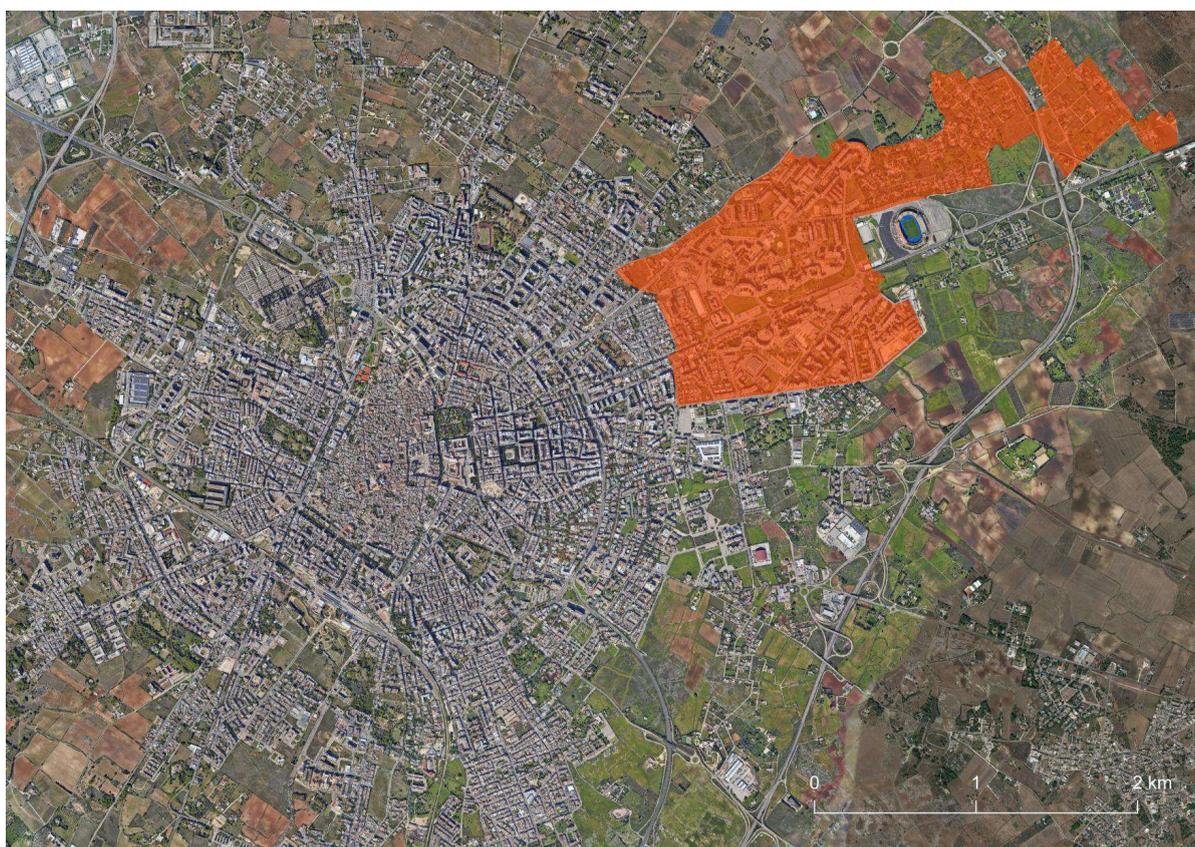


Fig. 5.28: Localizzazione del quartiere Stadio²¹² nella città di Lecce (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, dicembre 2023).

²¹² L'area del quartiere Stadio riprende il perimetro delle aree di censimento Ace 5, considerata nell'indagine 8mila Census,



Fig. 5.29: Il complesso “le Vele” nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.30: Palazzine residenziali e edifici non conclusi nel quartiere 167 C (foto dell'autrice, settembre 2022).

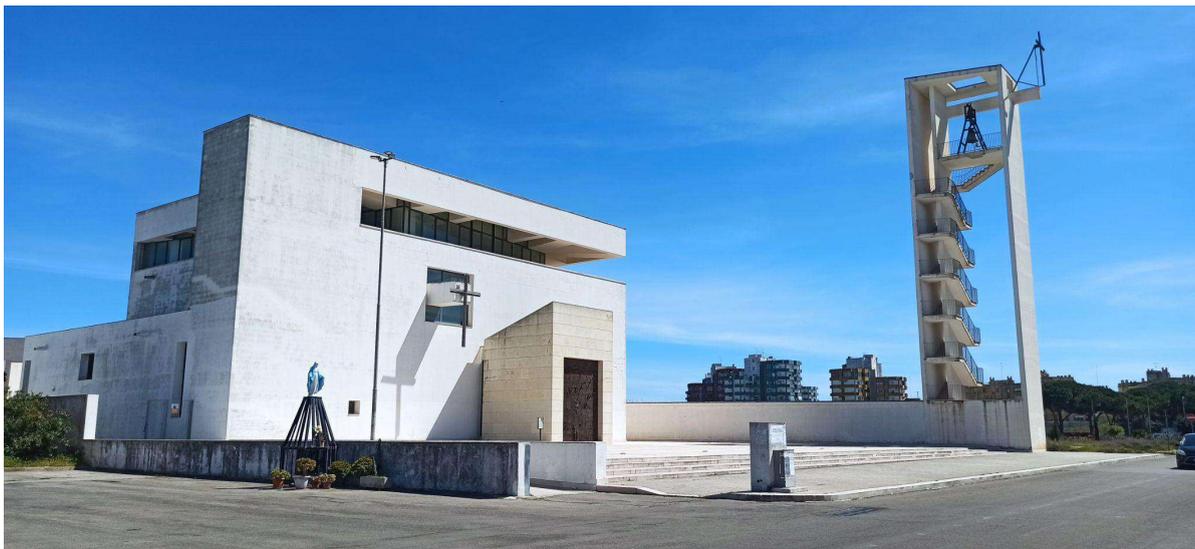


Fig. 5.31: Chiesa San Giovanni Battista in via Ragusa nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, marzo 2024).

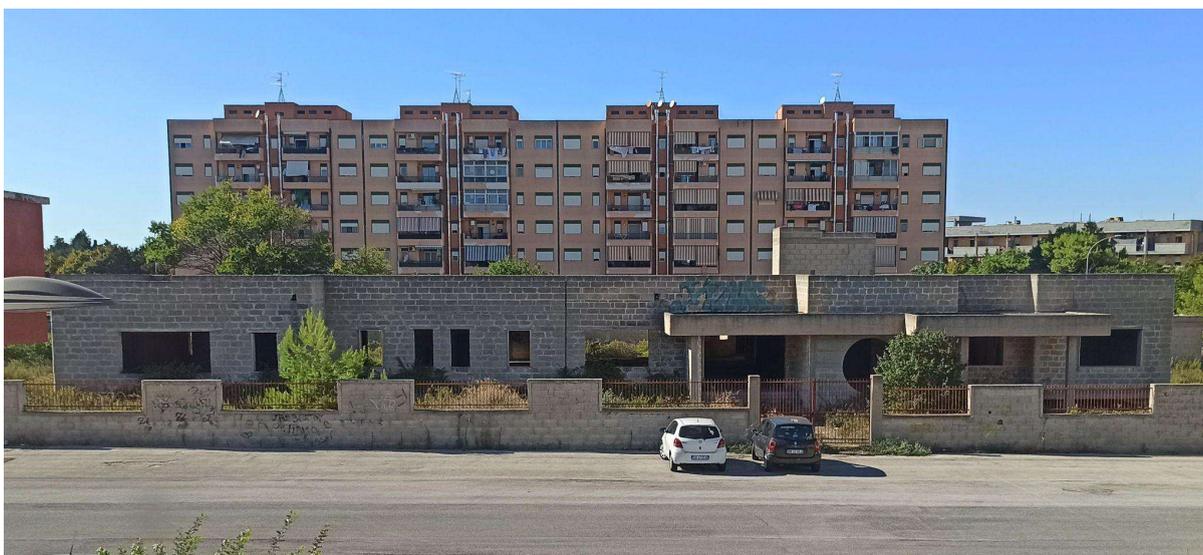


Fig. 5.32: Asilo mai completato in via San Massimiliano Kolbe nel quartiere 167 C, attualmente oggetto di un progetto di recupero finanziato con fondi PNRR (foto dell'autrice, settembre 2022).

L'immagine del quartiere

I quartieri 167, e in particolare il quartiere 167 B, hanno subito negli anni un forte processo di stigmatizzazione e per molto tempo sono stati associati alla presenza di criminalità organizzata e allo spaccio di droga. All'inizio degli anni '90, la zona 167 B si è resa nota perché scelta simbolicamente per ospitare l'aula bunker dell'importante maxiprocesso riguardante esponenti mafiosi della Sacra Corona Unita, che venne collocata proprio al centro del quartiere, all'interno della palestra della scuola elementare Stomeo Zimbalo. Nelle fasi di svolgimento del processo, il quartiere subì una forte militarizzazione, con il controllo delle persone in ingresso e in uscita, che incise profondamente sulla vita e lo sviluppo del suo territorio. L'importante perdita di attività economiche di vicinato presenti ai piani terra degli edifici residenziali subita in quel periodo, sommata alla carenza di spazi di aggregazione e di dotazioni di servizi pubblici rappresentano oggi alcune delle problematiche principali del quartiere.

Negli ultimi anni però, l'immagine dei quartieri 167 B e 167 C sembra aver iniziato a riscattarsi, come conseguenza dello sviluppo di diverse azioni *top-down* e *bottom-up*. L'amministrazione comunale è intervenuta principalmente sullo spazio fisico, dotando i quartieri di piste ciclabili di collegamento con il centro cittadino e di alcuni servizi utili all'abitare, ma ha anche promosso processi di sviluppo di comunità, come quello sviluppato con la realizzazione degli orti sociali in piazzale Cuneo²¹³. L'azione dal basso è stata invece attivata con progetti di carattere multi-attoriale innescati dalla parrocchia di San Giovanni Battista, dall'associazione 167/B Street, dall'associazione Le Ali di Pandora e dall'associazione 167 Revolution; attori sociali che nel tempo hanno contribuito a rigenerare l'immagine del quartiere con l'arte e con la promozione di presidi di socialità e cultura. Dal 2012 sono state organizzate diverse iniziative legate alla *street art* sotto la cura dell'associazione culturale 167/B Street, supportata fin dall'inizio dalla Parrocchia di San Giovanni Battista. Tale realtà è nata con l'obiettivo esplicito di cercare di dare una nuova identità al quartiere attraverso l'arte e la bellezza proponendo la realizzazione di murales di grandi dimensioni sulle facciate degli edifici, in particolare quelli di edilizia residenziale pubblica di proprietà di Arca Sud Salento (Fiorella, 2021). La Parrocchia di San Giovanni Battista, oltre ad aver sostenuto -anche economicamente- questi interventi artistici, si è fatta promotrice ed è stata partner anche di altre progettualità, tra queste: la rigenerazione di un'area verde adiacente alla canonica, con la realizzazione del "Giardino dei Giusti", un giardino pubblico che accoglie opere artistiche scultoree, e le molte iniziative di inclusione

²¹³ Tra i principali progetti promossi dall'amministrazione che coinvolgono i quartieri 167: vi sono il "Piano Particolareggiato di Riqualificazione e Recupero dell'Area Urbana P.R.U.S.S.T. - Variante al P.R.G.-denominazione Trax Road" (2005-2015); il contratto di quartiere Il "Quartiere Stadio - Verde dentro" (2011-2019), entro il quale è stato promosso anche il percorso partecipativo "Villeggiatura in Panchina" finalizzato alla realizzazione degli orti sociali; il progetto "Lecce città ruraLE" finanziato nell'ambito del Programma straordinario di intervento per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie (2017-2020), oltre ad alcuni progetti finanziati dal programma per lo Sviluppo Urbano Sostenibile dalla Regione Puglia con il POR FESR (2014-2023).

sociale realizzate negli spazi verdi e sportivi dell'ex oratorio²¹⁴. Dal 2018 sono infatti attivi diversi altri progetti diretti a coinvolgere e capacitare gli abitanti, fornendo occasioni di formazione, aggregazione oltre alla realizzazione di iniziative culturali e alla produzione di servizi di conciliazione vita-lavoro integrativi all'abitare, come il progetto *LEF 167*²¹⁵ che ha contribuito alla nascita dell'associazione di quartiere 167 Revolution.

Il fermento presente nel quartiere ha influenzato anche l'Istituto Comprensivo Stomeo Zimbalo, il presidio scolastico più prossimo per le zone 167, che negli ultimi anni ha preso parte a diverse progettualità, tra queste: l'attività di ascolto sviluppata dall'Ordine degli Architetti di Lecce con il progetto nazionale *Abitare il Paese* tra il 2018 e il 2019 (CNAPPC, 2020b, pp. 37–45); il progetto *Storie Cucite a Mano*²¹⁶, implementato tra il 2019 e il 2022, che ha sviluppato diverse azioni di contrasto alla povertà educativa e attivato la comunità educante della scuola, agendo anche fuori dagli ambienti scolastici, come nel caso di piazzale Bologna, che è stato riqualificato e arredato con l'impegno delle famiglie della scuola e il supporto l'associazione culturale 167/B Street, attraverso l'azione di progetto *Community Worker*; il progetto *Sperone 167 Per una comunità della cura*²¹⁷ che ha connesso il quartiere 167 di Lecce con il quartiere Sperone di Palermo attraverso uno scambio tra artisti e studenti delle scuole secondarie di primo livello dei due quartieri e la realizzazione di attività artistiche, culturali e educative.

²¹⁴ Attualmente in fase di riqualificazione e valorizzazione con il progetto *Calcio e Affini Senza Confini* promosso dall'associazione Innova.Menti e una serie di partner locali tra cui la Parrocchia e finanziato da Fondazione Con il Sud con lo scopo di sviluppare un programma variegato di attività culturali e sportive accessibili per coinvolgere gli abitanti del quartiere <https://www.fondazioneconilsud.it/progetto-sostenuto/calcio-e-affini-senza-confini/> (ultimo accesso dicembre 2023).

²¹⁵ Progetto che nasce per creare percorsi di rigenerazione urbana e sociale, finanziato dalla Regione Puglia nell'ambito del P.O.R. PUGLIA FESR-FSE 2014-2020 - Bando Cantieri Innovativi di Antimafia Sociale Asse XI - Az. 9.6 . Da tale progetto è nata l'associazione di promozione sociale 167 Revolution.

²¹⁶ Progetto promosso in partenariato con alcune realtà di Moncalieri e Roma, finanziato dall'impresa sociale Con I Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. <https://percorsiconibambini.it/storiecuciteamano/> (ultimo accesso dicembre 2023)

²¹⁷ Progetto finanziato con una raccolta fondi e da donazioni di sponsor privati: <https://www.sperone167.it/> (ultimo accesso dicembre 2023).



Fig. 5.33: Individuazione di alcuni luoghi significativi nel quartiere 167 B e 167 C (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).



Fig. 5.34: Gli orti sociali di piazzale Cuneo nel quartiere 167 C (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.35: Cantiere di riqualificazione delle facciate delle “Vele” nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, maggio 2023).



Fig. 5.36: Pista ciclabile in via Pistoia zona 167 C (foto dell'autrice, marzo 2024).



Fig. 5.37: Murales sulle facciate degli edifici di edilizia residenziale pubblica nel quartiere 167 B promossi da 167/B Street e una sequenza di opere sul muro di recinzione dell'area sportiva dell'ex oratorio della Chiesa di San Giovanni Battista in fase di realizzazione nell'ambito del progetto *Calcio e Affini Senza Confini* (foto dell'autrice, settembre 2022).



Fig. 5.38: Due murales promossi da 167/B Street e realizzati da Chekos'art nel 2017 e 2019 nel quartiere 167 B in via Ragusa (foto dell'autrice, settembre 2022).



Fig. 5.39: Murales promosso da 167/B Street realizzato nel 2019 dall'artista Stencilnoire nel quartiere 167 B in via Agrigento (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.40: Istituto Comprensivo Stomeo Zimbalo nel quartiere 167B tra via Siracusa e via Agrigento (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.41: Intervento di colorazione a terra nell'ambito del progetto *Storie Cucite a Mano* nel quartiere 167 B in piazzale Bologna (foto dell'autrice, settembre 2022).



Fig. 5.42: Murales promosso 167/B Street e realizzato nel 2022 dall'artista Igor Palminteri nel quartiere 167 C in via Terni nell'ambito del progetto *Sperone/167* (foto dell'autrice, settembre 2022).

5.2.2. Il Liceo Scientifico Banzi: un'istituzione scolastica d'eccellenza ai margini di un quartiere *prioritario e complesso*

Localizzazione, storia, indirizzi e spazi a disposizione

Il Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli nato nel 1972 è uno dei tre istituti scolastici di istruzione superiore che si affaccia su Piazza Palio, l'area di cerniera tra la città compatta della prima cinta extra moenia e la città pubblica dei quartieri 167.

Il Liceo è uno dei più importanti della Regione Puglia, con un bacino d'utenza di più di 1.800 studenti: un istituto d'eccellenza che rappresenta un punto di riferimento per tutta l'area del Salento. La sua programmazione propone un forte impegno all'integrazione dell'offerta formativa e all'internazionalizzazione: nell'atrio del suo ingresso infatti spiccano le targhe dei molteplici progetti realizzati²¹⁸ e le fotografie di molti gruppi di studenti coinvolti negli scambi internazionali. Un liceo caratterizzato da logiche competitive e da un forte senso identitario²¹⁹, dove all'ingresso risalta anche l'esposizione delle numerose coppe che testimoniano i risultati raggiunti dagli studenti del Liceo nelle diverse competizioni; ma anche un liceo che dimostra il suo impegno civico, in facciata è infatti presente la bandiera dell'associazione Libera e la relativa targa del Presidio Scolastico, inaugurato nel 2021 per promuovere attività di formazione alla legalità attraverso l'educazione civica e per creare sinergie su questi temi con altre scuole, istituzioni e associazioni del territorio. Nel 2021 il Liceo aderisce anche al movimento di scuole di Avanguardie Educative promosso da INDIRE, in qualità di capofila per l'idea *Apprendimento autonomo e tutoring*²²⁰ e adottando altre idee promosse dal movimento per innovare la didattica, tra queste *Dentro fuori la scuola - Service learning*²²¹ (§ 2.1.1), proponendosi quindi di promuovere l'innovazione didattica. L'analisi della rassegna stampa conferma l'impressione che emerge dal sopralluogo e dalle interviste ai referenti della struttura scolastica: sottolinea l'impegno degli studenti e del corpo docente nel raggiungimento di risultati meritevoli nel campo sportivo, delle scienze applicate e dell'innovazione; evidenzia la forte presenza nella promozione e partecipazione ad iniziative culturali, sia per la valorizzazione dei beni culturali leccesi, sia per l'organizzazione e il supporto ad eventi musicali, teatrali e cinematografici di rilievo cittadino; e infine mette in risalto il ruolo degli spazi del Liceo -in particolare l'aula magna- che si aprono allo svolgimento di iniziative che coinvolgono la comunità scolastica allargata, altri istituti scolastici, o altri attori del territorio cittadino, soprattutto nel campo

²¹⁸ Sostenuti dai finanziamenti previsti dai fondi strutturali europei del Programma Operativo Nazionale per la scuola nei diversi settennati di programmazione.

²¹⁹ All'interno del Liceo è presente *BanzHach*, un gruppo composto dagli studenti per la promozione dell'innovazione tecnologica caratterizzato da una precisa immagine coordinata che si sovrappone e rafforza l'identità del Liceo.

²²⁰ L'idea consiste nell'adozione di metodologie integrate per l'apprendimento autonomo dando centralità alla responsabilità e libertà dello studente rispetto al proprio percorso di apprendimento favorendo anche modalità di lavoro peer to peer e di gruppo. In tale percorso il tutor gioca un ruolo didattico e relazionale, affiancando lo studente e svolgendo una funzione di coaching e di mentoring.

²²¹ Le altre idee adottate sono *Oltre le discipline, Debate (argomentare e dibattere), Uso flessibile del tempo.*

dell'innovazione tecnologica, della cultura, dell'internazionalizzazione, della legalità e della prevenzione. Il Liceo Scientifico Banzi Bazoli risulta un punto di riferimento nel panorama cittadino per diverse iniziative culturali, sui temi della legalità e della pace, ed emerge anche l'impegno e l'attivazione di alcuni studenti mobilitatisi per proporre miglioramenti sia delle sue strutture, sia della mobilità dell'accessibilità e della sicurezza della zona limitrofa all'istituto scolastico. In parallelo alla narrazione positiva del Liceo, la rassegna stampa segnala anche i numerosi episodi di degrado e criminalità accaduti al suo interno e nelle immediate vicinanze: vicende che non fanno dimenticare la sua collocazione ai margini di un contesto di periferia, prioritario e complesso.

Precedenti collaborazioni

L'operatività del Liceo negli ultimi dieci anni si distingue per la forte tensione a creare ponti con diverse associazioni culturali di importanza cittadina, tra le quali: il FAI, l'Accademia Mediterranea dell'Attore AMA, l'Archivio Carmelo Bene, le Manifatture Knos, altre istituzioni scolastiche di istruzione superiore e l'Università del Salento. Non sono invece evidenti pregresse relazioni con i territori di prossimità; il progetto *Asteroide B 167* finanziato con il bando *Scuola Attiva la Cultura* sembra essere la prima esperienza di costruzione di un legame con enti e organizzazioni del quartiere 167 B adiacente al Liceo.

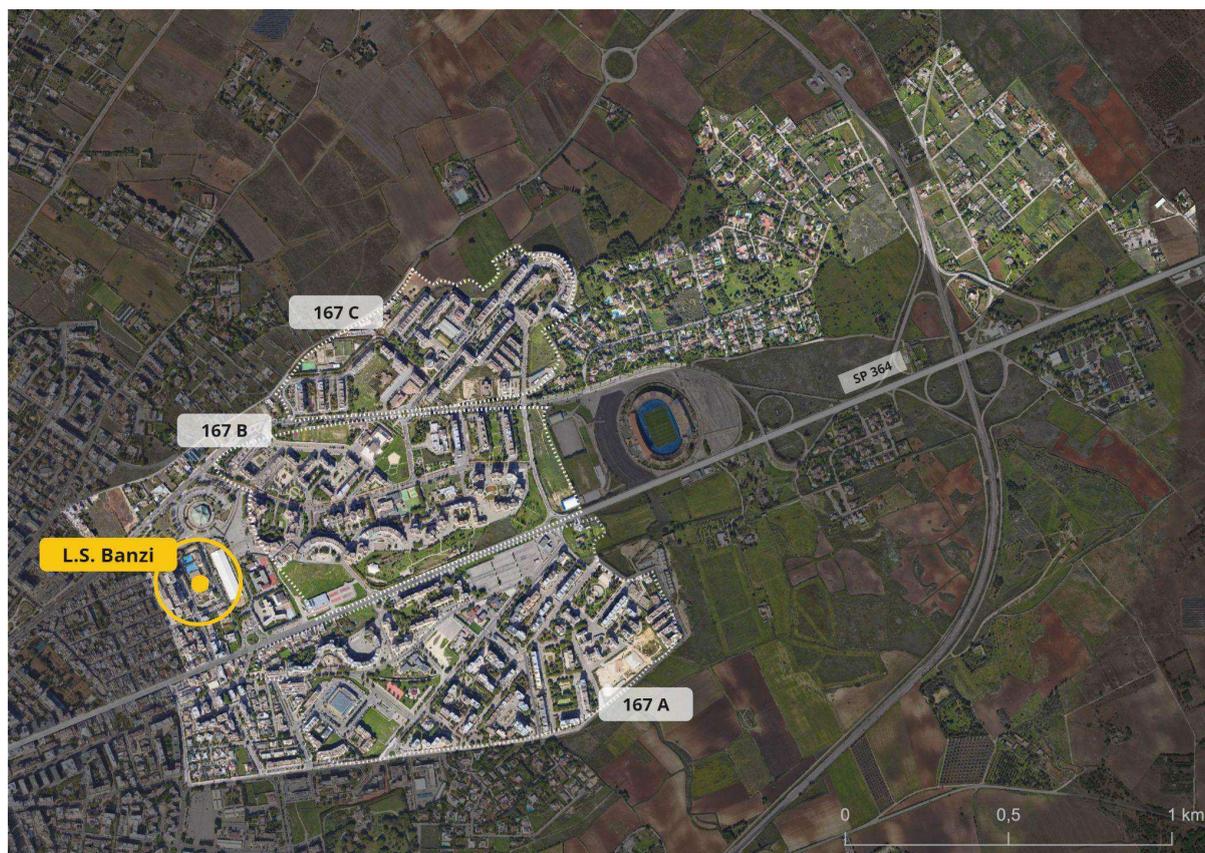


Fig. 5.43: Localizzazione del quartiere Stadio con evidenziate le tre zone 167A, 167B e 167C, e la posizione del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).



Fig. 5.44: Muro di recinzione esterno del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.45: Ingresso esterno del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.46: Atrio d'ingresso del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, settembre 2022).

5.2.3. La ricerca di una nuova identità per il quartiere dalla scuola: il progetto *Asteroide B 167*

La nascita del progetto

Il progetto *Asteroide B 167 – Trova e innova l'identità del tuo quartiere* nasce sulla spinta propositiva dell'associazione Mecenate 90, un'associazione culturale di Roma composta da diversi professionisti con competenze e di provenienze diverse, tra cui alcuni di base nel Salento. L'associazione individua il Liceo Banzi come possibile capofila di progetto per rispondere agli obiettivi sfidanti del bando *Scuola Attiva la Cultura* promosso dalla DGAAP: un'istituzione scolastica reputata di solida capacità amministrativa, dimostrata dalla pregressa gestione di progetti formativi ad alto contenuto di innovazione, e strategica per la sua collocazione geografica, in quanto situata proprio all'interno dell'area censuaria di riferimento dell'8Mila Census che comprende le tre zone dei quartieri 167 A, B e C e che presenta parametri di alta vulnerabilità socioeconomica e degrado urbano, e ricade quindi all'interno di un quartiere definito *prioritario* e *complesso*. La dirigenza del Liceo accoglie subito la proposta di partecipare al bando del MiBACT, intravedendone una doppia opportunità: da un lato quella di allacciare un ponte con il quartiere circostante, per affermarsi sul territorio come istituzione aperta, promuovendo e diffondendo le attività formative pomeridiane e le proprie strutture verso i residenti del quartiere; dall'altro di far conoscere agli studenti il quartiere 167, in quanto solo una minoranza vi risiede.

Obiettivi di progetto

Gli obiettivi di progetto di *Asteroide B 167* ricalcano fortemente quelli indicati dal bando nazionale. L'idea è quindi di rendere la scuola «un luogo formativo aperto alla comunità, generativo di cittadinanza attiva e consapevole²²²». Nello specifico, come svela il sottotitolo,

²²² <https://www.asteroideb167.org/> (ultimo accesso settembre 2023).

il progetto propone di consolidare la costruzione dell'identità del quartiere, innovandola attraverso il metodo della collaborazione civica e trasformando il Liceo in un *collaboratorio*: uno spazio dove creare relazioni tra diversi attori e supportare le energie civiche generative già presenti nel quartiere, coinvolgendo quindi associazioni e abitanti residenti della zona 167 di Lecce. Il progetto intende annodare i rapporti tra scuola e quartiere, sviluppando attività culturali e percorsi generativi per migliorare la qualità della vita degli abitanti e per rinnovare l'immagine del quartiere, rafforzando lo sforzo già iniziato da alcune delle associazioni partner di progetto impegnate sia in azioni di riqualificazione fisica degli spazi attraverso l'arte, sia in azioni di promozione della coesione sociale attraverso azioni più immateriali.

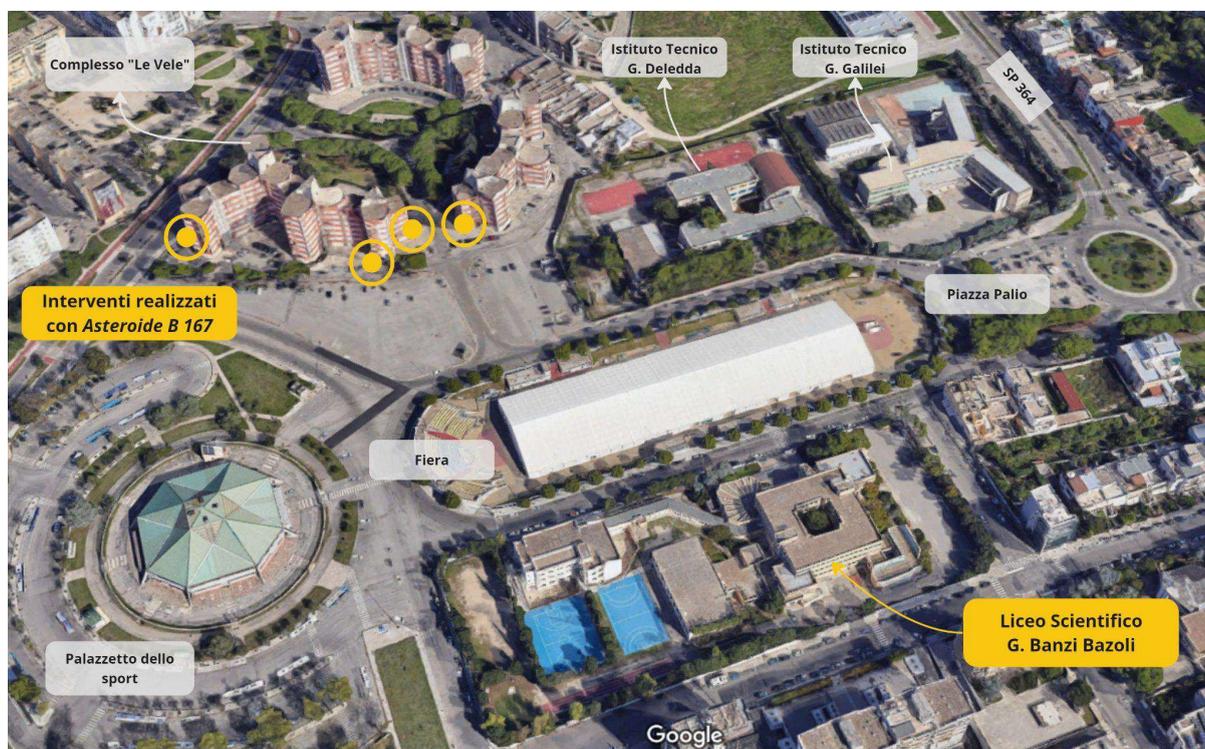


Fig. 5.47: Vista aerea dell'area limitrofa al Liceo Scientifico G. Banzi Bazoli con indicazione degli interventi artistici realizzati con il progetto (elaborazione dell'autrice sulla vista aerea di Google Maps di marzo 2024)

Azioni ed esiti di progetto

Le diverse attività previste dalla proposta di progetto sono state concepite per valorizzare l'alto profilo di competenze e professionalità maturate dai diversi partner, prevedendo quindi azioni di formazione legate alle competenze digitali (*open data*, *wikimedia writings*, mappe digitali, *video-storytelling* digitale, arduino), alla *street art*, agli studi urbani, al teatro e alle attività partecipative e di co-progettazione, oltre

all'organizzazione di momenti di animazione culturale per il quartiere. Come tutti i progetti implementati nell'ambito del bando *Scuola attiva la cultura* anche *Asteroide B 167* ha subito una revisione e un prolungamento dell'attuazione a causa della diffusione della pandemia da Covid-19. Molte azioni ideate per essere realizzate in presenza sono state implementate online attraverso piattaforme digitali, altre sono state attuate in forma ibrida e altre ancora sono state completamente annullate.

Dopo una prima fase iniziale in cui è stato formalizzato il partenariato, sono state organizzate due presentazioni pubbliche del progetto: una prima per darne ampia diffusione sui mezzi di stampa con la presenza dei partner di progetto; e una seconda per coinvolgere gli studenti interessati nella attività formative proposte, che si è svolta nell'aula magna del Liceo. Si è cercato poi di allargare la rete includendo altri attori sociali locali presenti e attivi nel quartiere con lo scopo di diffondere il progetto tra gli abitanti e di coinvolgerli nelle attività formative e culturali proposte. Questa fase di *scouting* dei portatori di interesse prioritari è avvenuta sia tramite la segnalazione dei soggetti ritenuti più significativi da parte dei partner di progetto, sia tramite l'attivazione dell'assessora al *welfare*, che ha avuto un ruolo primario di connessione con le realtà sociali attive nel quartiere. I primi incontri di rete tra i partner di progetto sono stati realizzati in presenza, nella sede del Liceo Scientifico Banzi, e in seguito, si è svolta una riunione allargata nelle sale della Parrocchia di San Giovanni Battista, luogo scelto per 'entrare' nel quartiere e per incentivare la partecipazione degli stakeholder locali intercettati, a cui è seguita una passeggiata per immergersi fin da subito negli spazi pubblici della 167B.

I primi laboratori realizzati dal progetto hanno avuto come oggetto la formazione sulle mappe digitali, sulle performance teatrali e sulla partecipazione generativa, intesa come sostegno e supporto alla rete con gli attori locali. In un secondo momento sono stati realizzati i laboratori di creatività urbana e di open data. Tutte queste attività formative si sono aperte agli studenti, la cui partecipazione permetteva di ottenere crediti formativi obbligatori legati ai percorsi trasversali per le competenze trasversali e l'orientamento (ex alternanza scuola lavoro) e agli abitanti del quartiere. Gli incontri sono avvenuti prima in presenza, all'interno in un'ala del Liceo e, a seguito delle restrizioni imposte dal *lockdown*, si sono svolti online utilizzando piattaforme collaborative per la comunicazione digitale a distanza. In questo trasferimento dal reale al digitale la partecipazione è fortemente diminuita, soprattutto da parte degli studenti già obbligati alla didattica scolastica a distanza al mattino. Alcuni di questi laboratori sono stati inoltre completamente ripensati a causa del Covid-19.

Il *Laboratorio teatrale* si è svolto quindi in due fasi: la prima fase in presenza ha previsto lo sviluppo delle pratiche teatrali partecipative performative, la raccolta delle testimonianze sulla storia del quartiere e la costruzione creativa di scene sperimentando l'improvvisazione; la seconda fase, ripensata a causa delle misure per il contenimento dell'emergenza epidemiologica, ha trasformato la messa in scena dal vivo in una produzione audiovisiva, con monologhi creati ed interpretati dagli stessi partecipanti: studenti e abitanti del

quartiere. L'esito del laboratorio è il cortometraggio "Incroci. Vite, sguardi e desideri di un quartiere"²²³ che racchiude pensieri e visioni del quartiere, ed è il prodotto dello scambio tra generazioni e sensibilità differenti dei partecipanti. Le riprese sono state realizzate nei locali della Parrocchia San Giovanni Battista, messi a disposizione del progetto e negli spazi pubblici del quartiere.

Il *Laboratorio di creatività urbana*, gestito dall'associazione 167/B Street, iniziato in presenza, ha subito forti difficoltà nel trasferimento online a causa della dimensione pratica che il laboratorio si proponeva, difficilmente replicabile all'interno di una piattaforma digitale. Il percorso si è quindi interrotto, per poi riprendere e concludersi in estate con una giornata dedicata alla realizzazione partecipata di un intervento di *stencil art* progettato dagli studenti nei mesi scolastici precedenti. In parallelo, alcuni artisti del quartiere hanno realizzato ulteriori opere di *street art* interessando altre pareti cieche presenti ai piani terra del complesso residenziale denominato "Le Vele".

Il *Laboratorio di partecipazione generativa*, condotto dall'associazione Mecenate 90 con l'intervento di esperti facilitatori, si è svolto inizialmente in presenza con l'organizzazione di una serie di incontri partecipativi finalizzati ad indagare il passato, il presente e il futuro del quartiere, coinvolgendo soprattutto studenti e componenti delle associazioni del quartiere; nella fase del lockdown, il percorso è proseguito online, tramite l'ausilio di piattaforme collaborative interattive, riuscendo ad intrecciare anche altre progettualità presenti nel quartiere; come ad esempio, *l'Ora del Tè*²²⁴ alla quale è stata affiancata la scrittura generativa facilitata in tempo reale dal professionista coinvolto in *Asteroide B167*.

I *Laboratori di mappe digitali*, condotti sempre dagli esperti dell'associazione Mecenate 90, realizzati in parte in presenza e in parte online, hanno sviluppato dei percorsi formativi per abitanti e studenti sugli strumenti Open Source di georeferenziazione spaziale che hanno avuto come esito la realizzazione di una mappa partecipativa con l'inserimento di alcuni punti significativi per il presente, il passato e il futuro del quartiere, secondo la visione degli abitanti²²⁵.

I *Laboratori di Wikimedia Writers e Hacking & Making*, realizzati totalmente online si sono occupati di formare sul funzionamento dell'enciclopedia digitale Wikipedia e sulle tecnologie legate ad Arduino. Gli esiti di tali percorsi sono stati: in riferimento al primo laboratorio, la realizzazione e l'inserimento su wikimedia di alcuni contenuti digitali inediti, dedicati ai beni comuni materiali e immateriali del quartiere in collaborazione con Arca Sud Salento, che ha reso disponibili alcune fotografie d'archivio della costruzione del quartiere²²⁶; in riferimento al secondo laboratorio, un kit solare per l'illuminazione e una

²²³ <https://youtu.be/SUAURQPJnXg> (ultimo accesso settembre 2023).

²²⁴ *L'Ora del Tè* è un progetto che ha previsto l'organizzazione di diversi incontri finalizzati all'aggregazione sociale attraverso la lettura di libri, promosso da AMA - Accademia Mediterranea dell'Attore, in collaborazione con 167 Revolution per il progetto Lecce Città che Legge del Comune.

²²⁵ <https://umap.geonue.com/m/1709/> (ultimo accesso dicembre 2023).

²²⁶ Foto scansionate e rese disponibili online sia sul sito di Arca Sud Salento sia su wikimedia <https://www.arcasudsalento.it/vivere-il-comune/attivita/progetti/item/la-storia-da-iacp-ad-arca-sud-salento> e [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Zona_167_\(Lecce\)](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Zona_167_(Lecce)) (ultimi accessi dicembre 2023).

piccola stazione di monitoraggio dell'umidità del suolo che sono stati installati nella zona di Piazzale Cuneo, presso gli orti sociali, a conclusione del progetto. Sempre nell'ambito di quest'ultimo laboratorio sono stati realizzati e installati a fine progetto anche un QR-code con le informazioni legate agli orari degli autobus e posizionato vicino ad alcune fermate presenti in quartiere.

Durante l'intero sviluppo del progetto sono state inoltre condotte intense attività di comunicazione sia per aumentare il coinvolgimento della cittadinanza, sia per fare rete tra i partner e gli stakeholder del territorio, divulgando le diverse azioni attraverso la stampa locale, ma soprattutto tramite i mezzi di comunicazione digitale attraverso un sito e un blog, e animando digitalmente la rete dei partner e degli attori locali attraverso la creazione di un gruppo whatsapp e mailing list. In queste azioni il referente del progetto, professore e animatore digitale del Liceo Scientifico Banzi, ha coordinato e coadiuvato un gruppo di studenti, le cui attività erano riconosciute come percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento.

La proposta di progetto aveva inizialmente previsto anche l'organizzazione di una grande festa pubblica per animare e ingaggiare il quartiere in occasione della fine delle attività, ma tale evento non si è potuto svolgere a causa delle restrizioni sanitarie ed è stato completamente annullato. In alternativa, si è deciso di organizzare due giorni di presentazioni online per mostrare pubblicamente gli esiti del progetto, raccogliendo le testimonianze degli attori protagonisti delle attività svolte.

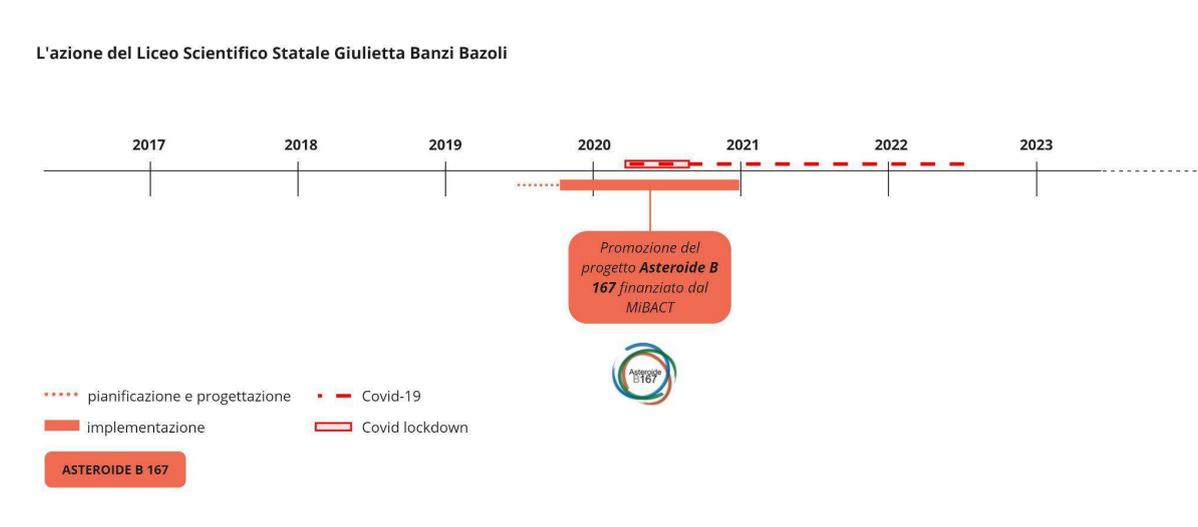


Fig. 5.48: Linea del tempo del progetto Asteroid B 167 promosso dal Liceo Scientifico Banzi per il quartiere (elaborazione dell'autrice).



Fig. 5.49: Murales partecipativo realizzato con il progetto *Asteroide B167* da 167/B Street con il coinvolgimento degli studenti del Liceo Banzi utilizzando la tecnica della *stencil art* in via Agrigento nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.50: Murales "Interazioni" dell'artista Davide DPA promosso da 167/B Street nell'ambito del progetto *Asteroide B167* (foto dell'autrice, giugno 2022).



Fig. 5.51: Murales “Ci pensa il mare a perdonare i nostri inverni” dell’artista Frank Lucignolo e promosso da 167/B Street nell’ambito del progetto *Asteroide B167* (foto dell’autrice, giugno 2022).

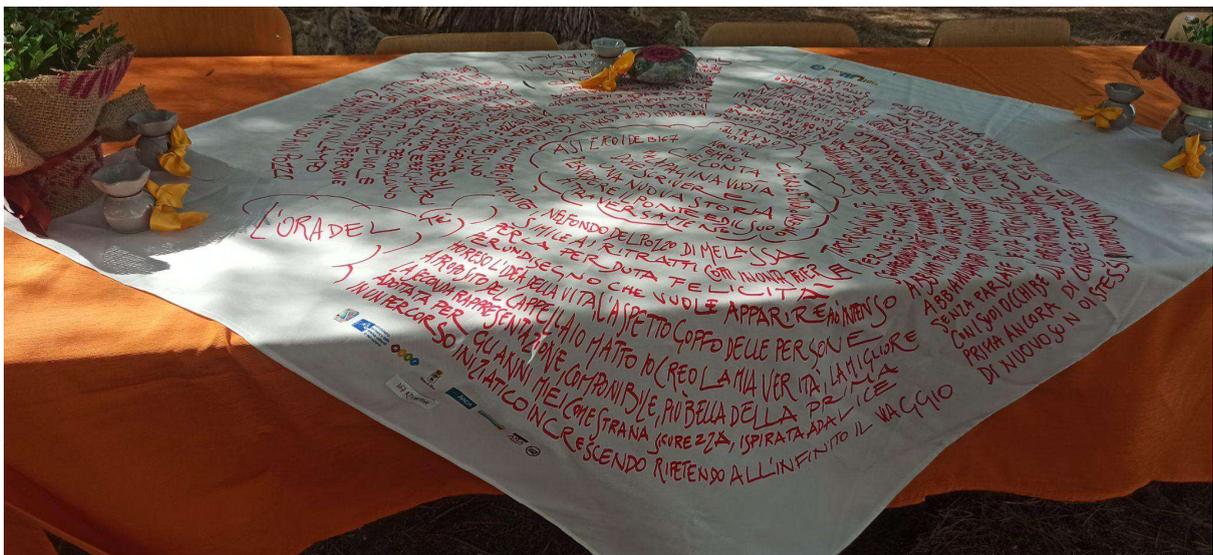


Fig. 5.52: Tessuto prodotto con il *Laboratorio di partecipazione generativa* la cui grafica è stata realizzata con la tecnica della scrittura in tempo reale del facilitatore nell’ambito di *Asteroide B167* e dell’*Ora del Tè* (foto dell’autrice, settembre 2022).

5.2.4. La rete di attori

Composizione della rete

La rete di attori che ha promosso e sviluppato il progetto *Asteroide B 167* è una rete inedita, diversificata, come auspicato dal bando, e non troppo ampia, che comprende istituzioni scolastiche, enti pubblici, associazioni culturali ed enti del terzo settore. Oltre al Liceo Scientifico Banzi che fa da capofila, il partenariato è composto da enti pubblici, quali il Comune di Lecce con diversi settori dell'amministrazione coinvolti (pianificazione urbanistica, politiche sociali e partecipazione, politiche culturali ed educative), e Arca Sud Salento, l'agenzia che si occupa nella provincia di Lecce della gestione degli immobili di edilizia residenziale pubblica, presenti in modo consistente nel quartiere 167 B; le associazioni culturali 167/B Street, che ha sede nel quartiere e si occupa di promuovere la street art, e AMA l'Accademia Mediterranea dell'Attore, che si occupa di formazione attoriale e di promozione di progetti culturali legati al teatro e allo spettacolo dal vivo; l'ente del terzo settore Associazione Mecenate 90, composto da professionisti e consulenti con sede a Roma, che si occupa di promuovere progetti culturali con una particolare attenzione ai processi di coinvolgimento delle comunità locali e delle pratiche di innovazione, e che risulta aver co-finanziato il progetto assieme al Liceo Banzi.

Formazione della rete

La decisione di concorrere al bando promosso dal MiBACT e la prima fase di formazione della rete di progetto sono state incoraggiate e sostenute da un collaboratore salentino dell'Associazione Mecenate 90 di Roma. Dopo aver trovato l'appoggio della dirigente del Liceo Scientifico Banzi alla proposta di partecipazione, ha successivamente supportato la creazione della rete di progetto con il coinvolgimento degli attori istituzionali: il Comune di Lecce con cui Mecenate 90 stava collaborando per la ricerca sulle città intermedie (Associazione Mecenate 90, 2020) e Arca Sud Salento, l'agenzia regionale per la casa, proprietaria di gran parte degli immobili di edilizia residenziale pubblica presenti nel quartiere 167 B. In una seconda fase, sono state coinvolte le associazioni culturali, scelte sulla base di tre criteri principali: un primo criterio legato alle competenze esperte possedute nel campo della formazione artistica e culturale, ritenute utili ad arricchire il progetto; un secondo basato sulle conoscenze pregresse tra membri delle organizzazioni, sono state infatti scelte associazioni che avevano avuto collaborazioni professionali pregresse (in particolare tra alcuni collaboratori dell'Associazione Mecenate 90 e di AMA); e infine, un terzo criterio legato alla reputazione, in quanto sono state scelte associazioni con progettualità attive e riconosciute nel quartiere, come le iniziative realizzate da 167/B Street in collaborazione con Arca Sud Salento, che si sono susseguite dal 2016 con la realizzazione di murales a grande scala sulle facciate degli edifici di edilizia residenziale pubblica o le iniziative di aggregazione sociale promosse dal Comune di Lecce e realizzate da AMA Accademia Mediterranea dell'Attore, come ad esempio *l'Ora del Tè*, finalizzata a favorire la lettura condivisa tra gli abitanti nei condomini del quartiere.

Ruoli nella rete

L'iniziatore e anche il regista principale dell'iniziativa *Asteroide B 167* è l'Associazione Mecenate 90, che, oltre ad attivare il Liceo Banzi con la proposta di affiancarlo nella partecipazione al bando, ha svolto anche un ruolo primario nel coordinamento dei partner e nella scelta della composizione della rete, calibrandola in modo strategico per formulare un progetto integrato e che potesse rispondere nel miglior modo possibile alle richieste del bando ministeriale, aderendo agli obiettivi e utilizzandone il linguaggio. La formulazione del progetto è avvenuta quindi inizialmente con l'innesco della sinergia tra l'associazione Mecenate 90 e il Liceo Banzi; le altre due associazioni culturali partner hanno contribuito a definire le proprie specifiche azioni, mentre un ruolo secondario sembra essere stato assunto dagli attori istituzionali.

Nella fase di implementazione, l'associazione Mecenate 90 oltre al ruolo di co-coordinamento del progetto, di mantenimento e animazione della rete di partner e attori locali assieme al Liceo Banzi, ha sviluppato molte delle attività laboratoriali innovative, valorizzando l'alto profilo delle competenze professionali dei propri collaboratori: *video storytelling*, attività partecipative generative, *hacking and making* civico, *wikimedia writing*, mappature partecipative. AMA e 167/B Street si sono invece occupati principalmente dei laboratori riguardanti il teatro e la *street art*, senza interagire troppo con le altre azioni di progetto, se non creando dei contenuti comunicativi per alimentare il sito e la diffusione delle azioni di progetto.

Dalla disamina delle risorse messe a disposizione dai vari partner emerge come il Liceo Banzi per trasformarsi in *collaboratorio* nell'orario extra scolastico abbia valorizzato i propri spazi fisici per le attività in presenza e i propri spazi digitali online durante la fase delle restrizioni pandemiche. Oltre alla gestione amministrativa, il Liceo Banzi è stato il responsabile della comunicazione del progetto, vista la sua forte propensione legata alla sfera dell'innovazione digitale. È stato creato e alimentato il sito web con tutto il *repository* della documentazione di progetto, narrandone l'evoluzione. In questa operazione sono stati coinvolti tutti gli attori locali e un team di studenti. Una delle attività principali del Liceo Banzi è stata infatti l'attivazione della comunità studentesca, coinvolgendo ragazze e ragazzi nelle attività laboratoriali e di comunicazione, il cui monte ore era riconosciuto come quota di ore obbligatorie dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento.

Gli enti istituzionali hanno svolto un ruolo secondario: il Comune di Lecce, pur coinvolgendo tre settori dell'amministrazione ha avuto un ruolo principalmente di raccordo con le associazioni locali operanti sul territorio con progettualità di innovazione sociale; mentre Arca Sud Salento ha fornito documenti e digitalizzato materiale storico fotografico per la successiva pubblicazione online in formato aperto, oltre a mettere a disposizione le superfici murarie nel complesso "Le Vele" e autorizzare la realizzazione dei murales.

La tabella 5.2 sintetizza le azioni svolte dai diversi componenti della rete e le risorse mobilitate in ciascuna attività di progetto come visto per il precedente caso (Tab. 5.1).

Nome organizzazioni	Ruolo nel progetto	Azioni realizzate	Risorse					
			materiali		conoscitive		economiche	
			spazi fisici	attrezzature	spazi digitali	professionalità	studenti	cofinanziamento
Liceo Scientifico Banzi	capofila	Amministrazione: management						
		Laboratori Hacking and Making						
		Comunicazione Trasversale						
		Video-Digital Storytelling						
		Laboratorio Hacking & Making						
		Laboratorio Open Data Lab						
		Laboratorio Mappe Digitali						
		Laboratorio Comunicazione Trasversale						
		Laboratorio Partecipazione Generativa						
		Laboratorio Wikimedia Writers						
Associazione Mecenate 90	partner	Laboratorio Hacking & Making						
		Open Data Lab						
		Mappe Digitali						
		Partecipazione Generativa						
		Wikimedia Writers						
Comune di Lecce	partner							
Arca Sud Salento	partner							
AMA - Accademia Mediterranea dell'attore	partner	Laboratorio Periferie urbane in scena						
		Comunicazione: sito, rassegna stampa						
Associazione 167/B Street	partner	Laboratorio Creatività Urbana						
		Comunicazione: sito, rassegna stampa						

Tab. 5.2: Azioni implementate dagli attori della rete e risorse mobilitate per il progetto *Astroide B 167*.

L'allargamento della rete

Nel corso del progetto la rete si è animata e allargata coinvolgendo molti altri attori locali: gli abitanti legati al progetto *LEF 167* e fondatori dell'associazione di promozione sociale *167 Revolution* nata con la finalità di attivare servizi per il miglioramento del quartiere; l'associazione di promozione sociale *Le Ali di Pandora* con sede nel quartiere San

Massimiliano Kolbe che promuove iniziative culturali; l'associazione leccese Fermenti Lattici che progetta progetti culturali per bambini e bambine; Fondazione Comunità del Salento che supporta la coesione sociale del territorio salentino; l'associazione Janub legata alla rigenerazione del Parco Trax Road; la Parrocchia San Giovanni Battista che promuove la coesione sociale del territorio e le progettualità legate all'arte urbana; l'associazione Villeggiatura in Panchina, attiva nella valorizzazione degli spazi di piazzale Cuneo e degli orti sociali; l'associazione Ricic'arte che si occupa di immigrazione e inclusione sociale attraverso progetti educativi promossi presso l'IC Stomeo Zimbalo e la parrocchia di San Massimiliano Kolbe; l'associazione Fucina Salentina che promuove iniziative culturali e socio-educative. Non tutti questi attori citati nel sito del progetto tra gli stakeholder del territorio sembrano però essersi realmente attivati nelle diverse progettualità promosse da *Asteroidi B167*; alcuni di essi sembrano essere stati ingaggiati più in modo simbolico e il loro ruolo nella fase di attuazione del progetto è stato piuttosto limitato, forse anche a causa delle limitazioni imposte dalla pandemia. Tra le realtà che si sono distinte per il loro ruolo attivo come alleati nel progetto vi sono: Villeggiatura in Panchina che ha collaborato ai primi eventi di comunità in presenza, coinvolgendo gli abitanti; la Parrocchia di San Giovanni Battista con il proprio parroco, che oltre ad essere sempre presente durante gli eventi pubblici tenuti online, ha messo a disposizione alcuni spazi parrocchiali per i primi eventi in presenza e per le riprese del cortometraggio; e infine l'associazione 167 Revolution che ha preso parte agli eventi pubblici e alcuni suoi soci residenti nel quartiere hanno partecipato ai laboratori realizzati con il progetto. Questi tre attori sociali sembrano aver svolto, più di altri, un'importante azione di diffusione e comunicazione del progetto, contribuendo al coinvolgimento dei residenti nelle attività.

Il ruolo dell'amministrazione locale nella formulazione e implementazione del progetto

Tra i diversi ruoli svolti dagli attori sociali nel processo di implementazione del progetto, un'attenzione particolare va riservata a quello dell'amministrazione comunale, che fa emergere alcuni elementi di riflessione.

L'amministrazione è stata coinvolta dalla fase iniziale della formulazione del progetto, a cui ha contribuito con alcuni input di visione legati all'attenzione verso gli spazi pubblici del quartiere e alla coesione sociale, ma nella fase di implementazione del progetto ha avuto un ruolo piuttosto secondario. In particolare, nella fase iniziale di allargamento degli stakeholder del territorio, l'assessorato al Welfare con il Settore Servizi Sociali ha mobilitato le proprie risorse relazionali e conoscitive facilitando l'inclusione delle associazioni locali, creando un ponte verso le energie civiche e gli enti del terzo settore molto presenti nel quartiere, date le forti vulnerabilità socioeconomiche. Tale collegamento ha permesso di rintracciare e creare sinergie con alcune delle altre progettualità sociali che si stavano svolgendo in parallelo nel quartiere. Durante le fasi di implementazione del progetto, l'amministrazione non ha avuto però un ruolo attivo, limitandosi ad essere presente in occasione degli incontri pubblici con figure di rappresentanza politica (Sindaco e assessori),

e non con funzionari tecnici, mostrandosi attenta verso la progettualità proposta con *Asteroide B167*, senza tuttavia essere in grado di sostenerla economicamente, a causa di vincoli di bilancio.

5.2.5. L'idea di scuola sottesa al progetto e i percorsi di apprendimento promossi

Le intenzioni del progetto *Asteroide B 167* ricalcano quanto promosso dal bando della DGAAP e sono orientate a trasformare il Liceo scientifico Giulietta Banzi Bazoli in un *collaboratorio* «palestra di buone pratiche, un punto strategico di co-design, di costruzione della cura fra generazioni, fra passato, presente e futuro²²⁷». Il progetto, come già sottolineato, si appropria del lessico utilizzato nel bando e immagina attività finalizzate a convertire la scuola in un luogo aperto al quartiere, in cui co-progettare nuove idee a partire da una sua rinnovata identità. Nelle intenzioni il Liceo Banzi diventa

«un epicentro della cura dei luoghi a sostegno dello sviluppo locale urbano. [...] Una scuola che si impasta con la società e che prova a de-strutturarsi, per immaginare nuovi spazi ibridi, fisici e digitali, e fondare un nuovo Umanesimo, verso differenti orizzonti nell'interazione sociale²²⁸».

Una cura che non è però solo dei luoghi, ma di cura reciproca e con il quartiere:

« [...] una cura nelle relazioni, una cura nella compartecipazione, una cura anche di noi stessi, quello che ci riguarda, capire che l'ambiente familiare, l'ambiente scolastico privilegiato non è l'unico mondo in cui le persone vivono e cercano [...] di guadagnare il proprio futuro²²⁹»

L'idea è di aprire il liceo al territorio e ai suoi abitanti, non solo per diffondere cultura proponendo laboratori basati su pratiche creative, sulle arti performative e sulle nuove tecnologie digitali, ma anche co-costruendo nuovi percorsi di sviluppo locale: l'intento è di fondare una *cooperativa di comunità* -altro concetto che esce dal glossario del bando- a partire dalla scuola attraverso processi partecipativi e collaborativi.

«l'idea è la scuola come fondazione della politica [...] l'idea è [...] che la scuola è l'epicentro della generatività culturale e questo nesso fra le case, le persone, la scuola, è fondato proprio su un processo di cooperazione/collaborazione sul tema della prossimità²³⁰».

Per alcuni attori vi è inoltre la consapevolezza, acquisita con l'osservazione del contesto americano e tedesco, che una scuola riconosciuta a servizio del quartiere, dotata di servizi aperti e protratti nel tempo lungo della giornata con un uso ibrido degli spazi e delle proprie strutture, è una scuola attrattiva, che può sia innescare processi di rigenerazione urbana e

²²⁷ <https://www.asteroideb167.org/> (ultimo accesso settembre 2023).

²²⁸ Tratto dall'intervista realizzata all'architetto Fedele Congedo di Mecenate 90, 24 agosto 2022.

²²⁹ Tratto dall'intervista con il prof. Antonio Lezzi del Liceo Scientifico Banzi, 6 giugno 2022.

²³⁰ Vedi nota 228.

valorizzazione immobiliare, sia favorire la prevenzione e il contrasto alle povertà educative, offrendo maggiori opportunità a chi ne ha bisogno, decondizionando i giovani dai possibili influssi negativi del contesto.

Le aspirazioni espresse dal progetto sono alte e richiedono un «passaggio culturale radicale [...] dalla competizione alla collaborazione²³¹», non semplice per un Liceo i cui studenti sembrano fortemente orientati proprio alla competizione; così come l'idea di scuola sottesa alle intenzioni è forse troppo dirompente, dato che il Liceo Banzi è sempre stato al margine del quartiere senza coltivare alcun rapporto con le associazioni ivi presenti, privilegiando invece le collaborazioni con il territorio a scala cittadina, con enti e imprese, in particolare sui temi dell'innovazione, seguendo quindi l'orientamento delle discipline curriculari e nell'ottica di mantenere un posizionamento d'eccellenza.

Inoltre, alcuni esiti attesi del progetto non si realizzano, come ad esempio, la *cooperativa di comunità/quartiere*, che nelle intenzioni della formulazione del progetto avrebbe dovuto nascere dal processo partecipativo e generativo innescato

«Bisogna dedicarsi [...] al fare e creare forti relazioni tra le persone, che possano cooperare assieme e sviluppare autonomamente processi di aggregazione e di rafforzamento delle loro stesse attività. Questo risultato è esistito in qualche modo. Poi ci sono altre cose che richiedono risorse autonome: la cooperativa di comunità di quartiere è una di queste; o costruisci nel tempo questa condizione, oppure non può partire. Questo non significa che non possa partire, perché le relazioni che hai realizzato sono tali per cui questi progetti poi ripartono o potrebbero ripartire. I processi partecipativi hanno questa strana identità, sono specie di fiori selvatici, cioè nascono con una intenzionalità, con degli output, sono dei semi che sono affidati la vento, che possono far fiorire lì, ma possono anche trasferire altrove delle condizioni; ma richiedono una continuità nel tempo, ci vuole qualcuno che continui a trasformare [...]»²³².

Nel processo di implementazione, le intenzioni legate alla promozione dell'idea di scuola aperta e generativa risentono di diversi fattori: le difficoltà legate alle restrizioni sanitarie imposte con la pandemia; la temporalità inadeguata per conseguire alla scuola di «de-strutturarsi²³³» e ibridarsi con la società come atteso; e lo scollamento delle diverse aspettative dei partner della rete. Infatti, per alcuni il progetto sembra essere interpretato come un'opportunità per offrire occasioni di percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento finalizzati al benessere e alla crescita degli studenti; per altri, sembra un'occasione per costruire relazioni generative basate su una cultura di prossimità per alleviare le fragilità nel quartiere; per altri, la possibilità di costruire esperienze innovative, anche, eventualmente da trasferire altrove; e per altri ancora, una modalità per consolidare il proprio posizionamento, guadagnando in visibilità e consenso.

²³¹ Tratto dalla testimonianza dell'architetto Fedele Congedo di Mecenate 90 e pubblicata nel video online. <https://www.youtube.com/watch?v=zF44UM1OFcg&t=6s> (ultimo accesso: settembre 2023).

²³² Tratto dall'intervista realizzata all'architetto Fedele Congedo di Mecenate 90, 24 agosto 2022.

²³³ Vedi nota 232.

Ad ogni modo, nelle fasi iniziali di *Asteroide B167*, il Liceo si apre al territorio; i suoi spazi principali vengono utilizzati per le riunioni con i partner e per la presentazione iniziale del progetto, e alcune aule posizionate in un'ala laterale del liceo vengono usate per lo svolgimento dei laboratori formativi in presenza con regolarità settimanale. Tale apertura in orario extrascolastico dura poco, in quanto le attività subiscono le restrizioni imposte dalla pandemia. La scuola aperta si trasferisce nello spazio digitale, comprimendosi all'interno della piattaforma online dell'istituto scolastico, e le attività si adattano di conseguenza, perdendo in partecipazione -degli studenti del liceo- e soprattutto in possibilità di interazione sociale, oltre che di diffusione del progetto tra gli abitanti del quartiere. I luoghi delle pratiche, così come intesi da Beauregard (2013), rinchiusi nello spazio digitale, non facilitano quindi l'inclusione né l'apprendimento e la conoscenza che si producono nell'interazione sociale (Crosta, 1998). La brevità dell'azione e del finanziamento ministeriale e la mancata seconda edizione attesa del bando, si rivelano per alcuni degli attori intervistati altrettanto problematici a fini di promuovere realmente l'idea di scuola generativa sottesa al progetto, soprattutto per «smuovere questa diffidenza, questa riservatezza, questo guardarsi sempre con un po' in "lontananza"²³⁴» tra la comunità scolastica del Liceo e gli abitanti del quartiere.

«È un'operazione che dovrebbe essere proseguita, e avrebbe dovuto andare avanti, si aspettavano tutti una seconda edizione del progetto e invece non c'è stata²³⁵».

Alla conclusione del progetto, il Liceo mantiene nel proprio sito web la 'vetrina' con tutta la documentazione e gli *output* prodotti, ma le collaborazioni con le associazioni del quartiere si esauriscono, anche se rimane la volontà di «mettere al centro la cittadinanza²³⁶».

Se si osservano i percorsi di apprendimento promossi con *Asteroide B 167*, si può notare come, in prevalenza, si utilizzi il quartiere 167 B in diverse forme, valorizzando le specifiche competenze dei partner di progetto e/o le loro esperienze e conoscenze pregresse nel quartiere, ideando esperienze educative da condurre nel territorio, sfruttando la funzione educativa offerta dai luoghi.

Il percorso laboratoriale *Creatività urbana* gestito da 167/B Street riesce ad agire nello spazio esterno anche in senso trasformativo, coinvolgendo attivamente gli studenti nel "fare pratico", anche se con piccoli interventi; infatti, studenti e artisti locali realizzano alcune opere su alcuni muri delle "Vele", nei luoghi simbolo delle "porte" di ingresso al quartiere (nel periodo del maxiprocesso). Il percorso svolto con gli studenti segue diverse fasi: una prima fase è legata alla conoscenza dei murales realizzati nel quartiere negli anni; una seconda fase è di analisi delle problematiche del quartiere; una terza fase tenta di

²³⁴ Tratto dall'intervista con il prof. Antonio Lezzi del Liceo Scientifico Banzi il 6 giugno 2022.

²³⁵ Rif. nota 230.

²³⁶ Tratto da un'intervista realizzata alla dirigente scolastica dott.ssa Antonella Manca in occasione dell'inaugurazione del presidio Libera. <https://www.youtube.com/watch?v=y4W-Wdp4OnY> (ultimo accesso: settembre 2023).

sollecitare l'immaginazione creativa dei partecipanti per ideare un'opera ironica con la tecnica della *stencil art* da realizzare sulla parete retrostante ad una delle fermate dell'autobus, a partire proprio dal problema delle difficoltà legate al trasporto pubblico nella zona rilevato dagli studenti stessi. La fase finale, che avviene solamente nel periodo estivo, quando si allentano le restrizioni legate alla pandemia, prevede la realizzazione partecipata dell'opera con l'apprendimento pratico della tecnica e l'intervento fisico nello spazio. L'analisi e le riflessioni sulle questioni urbane sono quindi utilizzate come leva per stimolare la creatività e per dimostrare le potenzialità dell'arte come strumento di denuncia all'interno della città.

«ci sono due ragazze appoggiate sul muro, non è un murales, è più uno stencil sul muro, che aspettano alla fermata del pullman che non arriva mai. [...] Queste [...] sono due ragazze, che sono due studentesse del Banzi [...fotografate dal docente del laboratorio...]. Abbiamo comunque discusso con loro, perché volevamo fare questo intervento un po' *site specific*, quindi non per forza un murales tutto dipinto, ma sulle persone che si spostano nel quartiere [...] hanno visto tutto il processo, di come da una fotografia si può fare una storia su un muro²³⁷».

Il *Laboratorio partecipazione generativa* tenuto dall'associazione Mecenate 90 aveva l'obiettivo di «coinvolgere gruppi e comunità nella creazione di contenuti collettivi, visioni e legami per azioni, dalla memoria al futuro²³⁸», rafforzando quindi le reti sociali nel quartiere e lavorando sul loro immaginario. Dopo alcuni incontri realizzati in presenza però la maggior parte delle attività vengono svolte online. Il quartiere inteso come arena dialogica per l'apprendimento a stare insieme e con-vivere nelle diversità si trasferisce online e l'interazione viene facilitata tramite l'utilizzo di piattaforme collaborative, ma in tale passaggio si perde partecipazione, impatto sociale e soprattutto in apprendimento interattivo.

I *Laboratori digitali*, sempre gestiti dagli esperti di Mecenate 90, combinano l'apprendimento all'utilizzo di strumenti digitali con l'apprendimento alla lettura del quartiere, nel suo presente, passato e futuro. Si realizzano mappe in modo partecipativo, vengono digitalizzate e pubblicate online foto d'archivio della costruzione del quartiere 167 B e C, si realizzano testi di descrizione del quartiere da inserire in Wikipedia e si creano piccoli dispositivi di hackeraggio urbano, per fornire informazioni sugli orari degli autobus con l'installazione di QR-code dedicati o per monitorare le necessità di irrigazione negli orti sociali.

Il *Laboratorio teatrale Periferie in Scena* e la realizzazione del cortometraggio gestiti da AMA coinvolgono cittadini e studenti attraverso la narrazione dei luoghi, facendo emergere la memoria, e le aspirazioni, coinvolgendo a livello emotivo i partecipanti nel riflettere sull'esperienza dell'abitare i luoghi del quartiere 167.

²³⁷ Tratto dall'intervista con Ania Kitlas di 167/B Street il 18 agosto 2022.

²³⁸ <https://www.asteroideb167.org/> (ultimo accesso dicembre 2023).

Anche se gran parte dei percorsi promossi si svolgono online, tutti sembrano in qualche modo essere stati costruiti nella città intesa come ambiente di apprendimento, anche se gli apprendimenti legati all'esperienza corporea di scoperta dei luoghi e l'esperienza legata al fare pratico nei luoghi, inteso anche come apprendimento legato alla cura e alla trasformazione dei luoghi, sono stati piuttosto limitati, a causa della pandemia.

5.2.6. L'azione della scuola e le previsioni urbanistiche per il quartiere

Il progetto *Asteroide B167* e l'azione del Liceo con il supporto dei partner intende incidere primariamente sulle componenti immateriali del quartiere: la coesione sociale e l'identità. L'obiettivo primario di progetto non è rigenerare uno spazio, ma di trasformare il Liceo in un *collaboratorio*, centro dello sviluppo locale del quartiere, per creare iniziative culturali di animazione sociale e percorsi di apprendimento attraverso la costruzione di una nuova identità per il quartiere 167 B, ancora avvolto da stigma, sebbene siano presenti scintille di innovazione, vivacità creativa e un emergente protagonismo sociale. Infatti, seppure tra i partner vi siano soggetti come 167/B Street che hanno visto nel progetto l'opportunità di avere risorse per continuare nella propria missione di valorizzare il quartiere tramite l'arte urbana, lasciando ulteriori segni fisici permanenti sul territorio, coinvolgendo studenti e artisti locali, la rigenerazione urbana per la maggior parte dei partner di progetto non è intesa a livello tangibile, ma soprattutto a livello intangibile, per contribuire a creare una nuova immagine al quartiere e a sviluppare un rinnovato senso di comunità attraverso azioni educative e culturali

«la prospettiva è quella della rigenerazione umana [...] il concetto è che, forse, non vi può essere rigenerazione urbana senza le persone...che i luoghi fisici, la pietra, la costruzione, i parchi sono delle infrastrutture che sono del tutto prive di senso senza le persone»²³⁹.

La pandemia e il debole legame tra il Liceo e le associazioni del quartiere hanno limitato molto l'organizzazione di attività aggregative di forte impatto. Le interazioni tra i diversi soggetti del progetto, gli abitanti del quartiere e i diversi settori dell'amministrazione sembrano essere state piuttosto limitate. Si è rinunciato a realizzare un grande evento pubblico conclusivo nel quartiere che avrebbe dato al progetto grande visibilità; si è optato invece per concludere le azioni di progetto con un incontro online, comprimendo in uno spazio digitale le diverse testimonianze, senza un confronto aperto. Non è quindi difficile intuire che, anche se il progetto avrebbe avuto le potenzialità per diventare

«un'esperienza che poi alimenti, come progetto bandiera, anche la partecipazione che attiveremo, quando dovremo riprendere tutto il piano urbanistico e quindi dovremmo molto

²³⁹ Tratto dall'intervista realizzata all'architetto Fedele Congedo di Mecenate 90, 24 agosto 2022.

camminare per le strade e dovremmo ragionare sul ruolo delle scuole come centri di creatività di apprendimento e di scambio»²⁴⁰.

in realtà non abbia creato condizioni sufficienti per accrescere il coinvolgimento dei cittadini e instaurare un dialogo profondo con l'amministrazione sulle questioni urbane, e nemmeno per dare voce agli studenti rispetto alle loro idee sui luoghi tramite l'istituzione scolastica.

Vi è la consapevolezza infatti che

«bisognerebbe pensare ad un'azione sinergica, ma di tutti, non può essere il singolo progetto del MiBACT che fa una scuola, cioè stiamo parlando di una goccia dell'oceano, [...] o c'è una azione proprio di "attacco" che parte, intanto dall'istituzione comunale, con tutto ciò che questo comporta, ma come capacità di far convergere, [perché] anche loro da soli non possono fare niente... di far convergere tutte le energie verso quella direzione»²⁴¹.

Analizzare le interazioni tra *Asteroide B 167* e gli strumenti tradizionali della pianificazione risulta quindi piuttosto difficile, perché sono state esigue. La brevità dell'esperienza e la mancata continuità di azione del Liceo nel quartiere al termine del progetto non hanno certamente facilitato la visibilità e il dialogo dell'istituzione scolastica con l'amministrazione comunale in corrispondenza del percorso avviato per la redazione del nuovo Piano Urbanistico Generale. Il progetto *Asteroide B 167*, infatti, si è concluso a fine 2020 e nel 2021 l'amministrazione ha istituito l'Ufficio di Piano e avviato il percorso per l'aggiornamento del quadro conoscitivo e interpretativo del territorio leccese per il nuovo PUG. Dopo tale ricognizione, durata fino al 2022, è stato intrapreso un percorso di consultazione e condivisione delle scelte urbanistiche con la cittadinanza e gli stakeholder del territorio, tuttora in corso²⁴². In tale processo si sono realizzati sette incontri tematici aperti alla cittadinanza; tra questi incontri, due sono stati dedicati a "I quartieri di Lecce"²⁴³, in cui sono state presentate le diverse letture degli spazi dell'abitare della città, tra le quali anche quelle dei quartieri più recenti e periferici come la zona dello Stadio, definiti non più come 167 A, B e C, ma con il nome delle parrocchie di riferimento delle diverse aree²⁴⁴ per tentare di rinnovare l'identità di tali porzioni di territorio anche con una nuova denominazione. In questi incontri, tra i cittadini intervenuti, vi ha preso parte un rappresentante di un'associazione intercettata durante *Asteroide B 167* e citata tra gli stakeholder del progetto²⁴⁵. Nessun altro rappresentante della rete attivata con il progetto

²⁴⁰ Tratto dalla testimonianza dell'architetto Rita Miglietta, assessore all'urbanistica, durante l'incontro online di chiusura del progetto. <https://www.youtube.com/watch?v=QmUFuYItT3M&t=4s> (ultimo accesso: settembre 2023).

²⁴¹ Tratto dall'intervista realizzata alla dirigente del Liceo Banzi Dott.ssa Antonella Manca, 14 settembre 2022.

²⁴² Settembre 2023.

²⁴³ Gli altri incontri tematici sono stati: "La città verde", "La città capoluogo", "La campagna di Lecce", "Il Grande centro", "Il mare di Lecce".

²⁴⁴ La zona 167 A chiamata "San Sabino", la 167 B definita "San Giovanni Battista" e la 167 C denominata "Kolbe".

²⁴⁵ Il report degli incontri "I quartieri di Lecce" riporta l'intervento di Gegè Benedetti dell'associazione 167 Revolution, <https://www.puglecce.it/incontri/i-quartieri-di-lecce/> (ultimo accesso settembre 2023).

Asteroide B 167 e nemmeno le scuole superiori e la Provincia²⁴⁶ sembrano essere state coinvolte o attivatesi sinora in tale processo²⁴⁷. Inoltre, per la redazione del Piano in corso, non sembra siano stati forniti specifici indirizzi politici rispetto al trattamento di questioni problematiche legate alle infrastrutture scolastiche e alla loro connessione con il disegno urbano; tali temi sembrano essere stati trattati per lo più in relazione all'analisi dei flussi di mobilità e delle linee di trasporto pubblico sviluppate dal percorso parallelo di redazione del Piano Urbano della Mobilità Sostenibile, in cui i poli scolastici di istruzione scolastica superiore sono osservati come poli attrattori, e particolare attenzione è stata data al tema delle *strade scolastiche*.

Tra i diversi interventi nel percorso partecipativo è interessante citare quello di una docente dell'Istituto Tecnico Grazia Deledda, che si affaccia sull'altro lato di Piazza Palio rispetto al Liceo Banzi²⁴⁸. Il suo contributo, infatti, fa emergere l'attivazione dell'istituto in relazione all'uso e alla valorizzazione come ambiente di apprendimento del parco Melissa Bassi per coinvolgere gli studenti in attività pratiche e lezioni all'aperto, sul quale è stato stipulato un protocollo d'intesa con l'amministrazione²⁴⁹. In tale direzione sembra andare la mappa che rappresenta la lettura interpretativa della città presentata durante il percorso partecipativo, che prevede un allargamento del parco e una forte connessione proprio tra quest'area verde, il quartiere e i plessi scolastici localizzati in Piazza Palio. Tale scelta urbanistica sembra riprendere gli apprendimenti e le riflessioni emerse dal progetto *Asteroide B 167*, anche se in modo molto sfumato:

«la cosa più importante da cui imparare e da trasformare in una politica urbana è proprio quella [...] di ripensare il ruolo delle scuole, la presenza di una scuola in un quartiere, che deve essere messa in rete con le altre risorse pubbliche che ci sono in quel quartiere: sicuramente il grande patrimonio degli spazi pubblici che c'è. Una maggiore relazione fisica degli studenti con questi spazi pubblici, che magari possono essere attrezzati in maniera un po' diversa, magari con piccole infrastrutture sportive, non troppo settorializzate [...] ed essere un punto di riferimento per la comunità di un quartiere, per la programmazione culturale dell'amministrazione comunale, e quindi immaginarsi che magari le scuole siano più aperte [...] porose e [...] mettere a valore sempre di più il rapporto con lo spazio pubblico circostante, questo mi sembra la cosa più importante»²⁵⁰.

Il tema delle scuole risalta anche nel sondaggio online promosso all'interno del percorso partecipativo, in cui si è chiesto agli abitanti dei quartieri di esprimersi rispetto ad alcuni criteri di priorità di intervento. Tra gli otto temi prioritari proposti vi è infatti anche

²⁴⁶ Ente di riferimento per gli istituti di istruzione superiore.

²⁴⁷ Il percorso alla data di scrittura della tesi, non si è ancora concluso e quindi si fa riferimento solamente alle azioni sviluppate fino a giugno 2023.

²⁴⁸ Il report degli incontri "I quartieri di Lecce" riporta l'intervento di Marina Totaro dell'istituto tecnico Grazia Deledda <https://www.puglecce.it/incontri/i-quartieri-di-lecce/> (ultimo accesso settembre 2023)

²⁴⁹ Deliberazione della Giunta Comunale n. 75 del 02/03/2023 "Approvazione schema di protocollo d'intesa tra il Comune di Lecce e l'Istituto Tecnico G. Deledda per l'uso didattico e formativo del parco urbano Melissa Bassi".

²⁵⁰ Tratto dall'intervista all'architetto Rita Miglietta, assessore all'urbanistica, 30 agosto 2022.

«valorizzare il ruolo delle scuole come piazze pubbliche della città», tema che però non ha ricevuto particolare attenzione da parte del pubblico che ha partecipato²⁵¹.

Durante la presentazione pubblica degli esiti del percorso partecipativo, la presenza dei giovani è stata modesta e sembra che coloro che si sono mobilitati siano attivisti di associazioni e organizzazioni portatrici di istanze legate principalmente alle tematiche ambientali, alla mobilità sostenibile e sicura, e all'accesso alla casa, soprattutto in relazione agli studenti universitari, data la vocazione della città di Lecce e la forte crescita di attrattività dell'Università del Salento. In modo informale alcune sollecitazioni sono pervenute all'assessore competente da parte di alcuni studenti delle scuole medie superiori, ma non sono stati promossi percorsi di comunicazione e coinvolgimento dedicati ad includere tali soggetti nel percorso partecipativo legato alla revisione degli strumenti urbanistici.

Anche se progetti come *Asteroide B 167*

«servono all'urbanistica a mettere bene a fuoco le risorse locali, cioè quello che c'è già nella città, in questo caso la scuola, piuttosto che lo spazio pubblico, piuttosto che magari il ruolo delle parrocchie o dei centri sociali dentro la città. Quindi, un piano urbanistico contemporaneo deve rileggere il ruolo di queste funzioni, deve rileggere le risorse locali, quello che già c'è, riconoscendolo come qualcosa che magari è un punto di debolezza che ha bisogno di diventare un punto di forza»²⁵²

non è detto però che questo avvenga in modo esplicito o che si verifichino le condizioni perché questa rilettura tenga conto di tutte le esperienze emergenti.

Inoltre, l'esperienza sembra evidenziare che ai progetti proposti dall'esterno delle istituzioni scolastiche non sempre sembra corrispondere un'attivazione forte e allargata al loro interno:

«bisogna abbandonare un po' l'idea che i progetti possano venire da fuori, finanziati da fuori, secondo me la scuola dovrebbe proprio prendere in mano il proprio destino e dire "io voglio questo, i miei studenti vogliono questo, c'è bisogno di questo..."»²⁵³.

Questa mancanza di mobilitazione dall'interno delle istituzioni scolastiche sembra rendere impossibile l'attivazione e la partecipazione di soggetti della scuola nelle arene aperte nei processi di piano.

²⁵¹ La partecipazione a tale sondaggio non risulta particolarmente elevata e non sembra essere certo che tale modalità abbia restituito una lettura veritiera delle priorità espresse dalla popolazione dei diversi quartieri.

²⁵² Tratto dall'intervista all'architetto Rita Miglietta, assessore all'urbanistica, 30 agosto 2022.

²⁵³ Tratto dall'intervista al prof. Antonio Lezzi del Liceo Banzi, responsabile del progetto *Asteroide B 167*, 30 agosto 2022.

5.2.7. Considerazioni sul caso-studio: l'importanza strategica di uscire nella città scegliendo i compagni giusti

Guardando al nome del progetto *Asteroide B 167* e rileggendo la relazione della Commissione Parlamentare d'inchiesta delle periferie, risulta significativo incontrare la frase: «Non si dovrà trattare di nuovi asteroidi calati dall'alto nei quartieri» (Camera dei Deputati, 2018, p. 168). Il riferimento è alla costituzione delle agenzie sociali di quartiere come possibile misura politica per il contrasto alle disuguaglianze sociali nelle periferie, ma appare qui particolarmente calzante riportarlo, perché *Asteroide B 167*, pur essendo stato un progetto dall'approccio innovativo, con alte aspirazioni iniziali e alcuni limitati impatti riguardanti il consolidamento delle reti di attori sociali, sembra essersi rivelato un asteroide calato dall'alto e sostanzialmente di passaggio: un progetto entrato nell'orbita del quartiere prioritario e complesso 167 B, lasciando però poche tracce significative. L'analisi del caso studio si rivela quindi utile a far emergere alcuni principali elementi di riflessione tra loro correlati, che verranno ripresi nelle conclusioni finali (§ 6.2.2).

Una prima considerazione nasce dal fatto che molte delle idee di scuola suggerite dal bando ministeriale e utilizzate strategicamente nella formulazione della proposta di progetto sembrano essere state seminate su un terreno solo in apparenza fertile. Le limitazioni imposte dal Covid-19 e la completa assenza di collaborazione pregressa tra il Liceo e le associazioni del quartiere, non hanno facilitato infatti la realizzazione di quell'idea di scuola aperta e generativa, che si prende cura del quartiere, auspicata negli intenti iniziali. Il *collaboratorio* che si è temporaneamente creato con il progetto negli spazi del liceo, non è stato in grado di costruire un ponte solido tra l'istituzione scolastica e gli attori sociali del quartiere e di trasformare la scuola in una reale struttura collaborante (Paba & Pecoriello, 2006). La limitata durata di tale apertura a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia non ha permesso di consolidare l'uso di tali spazi in orari extrascolastici da parte delle associazioni e degli studenti, e nemmeno di facilitare le interazioni tra la comunità scolastica, composta da studenti e docenti, e le associazioni di quartiere. Non è avvenuto un solido riconoscimento reciproco tra scuola e territorio e non sembra nemmeno essere stato percepito appieno il valore di tale collaborazione da parte degli interessati. Al termine del progetto la comunità scolastica è rimasta confinata nel proprio recinto senza riconoscere il quartiere 167 B come ambiente di apprendimento nelle suo modo di 'fare scuola' e gli attori sociali del quartiere in mancanza di una spinta a proseguire le attività con ulteriori finanziamenti, non ha colto l'opportunità di accedere alle risorse che il liceo potrebbe mettere a disposizione: spazi, attrezzature e offerte formative aperte all'esterno²⁵⁴.

Analizzando i laboratori e le attività promosse con *Asteroide B 167* appare chiaro ad ogni modo come la città, anche se difficilmente esplorata e scoperta con il corpo, possa offrirsi per esperienze di apprendimento molteplici, utilizzando le tecnologie digitali, l'arte e la creatività, e le arti performative e teatrali, ma anche creando occasioni di incontro per

²⁵⁴ Come, ad esempio, i corsi per le certificazioni linguistiche aperte a tutti, che regolarmente si svolgono in orario extrascolastico.

alimentare la conoscenza interattiva, anche se online. I percorsi laboratoriali proposti dalla formulazione iniziale di progetto avevano il chiaro obiettivo di rinnovare e contribuire a riscattare l'identità del quartiere e nell'implementazione: questo obiettivo è stato perseguito e condiviso da tutti i partner. La città si è fatta così conoscere, interpretare e descrivere nel suo presente, futuro e passato attraverso l'uso di nuove tecnologie digitali; si è fatta modificare ed è stata utilizzata per riflettere sulle sue problematiche e veicolare messaggi; si è fatta narrare e ha emozionato attraverso le arti performative teatrali e cinematografiche. I laboratori partecipativi e generativi, attraverso la discussione tra i partecipanti sul presente, passato e futuro del quartiere hanno rafforzato le relazioni di rete, prodotto apprendimenti e conoscenza interattiva (Crosta, 1998), facilitata da sistemi collaborativi e visuali in presenza e online. Nella fase di progettazione/co-progettazione sembra essere stato quindi fondamentale operare come *bricoleur* per interpretare il *milieu* dei luoghi, ma anche condividere fortemente l'intento tra referenti delle diverse azioni. Come anticipato però tale approccio non si è diffuso come pratica di didattica innovativa all'interno della scuola; la gestione esterna di tali laboratori non sembra aver contaminato il modo di fare scuola nel riconoscere il quartiere come ambiente di apprendimento.

Un ulteriore elemento di riflessione emerge dal tentativo di intercettare le tracce di possibili interazioni e influssi tra il progetto *Asteroide B 167* promosso con il finanziamento del MiBACT e i tradizionali strumenti della pianificazione tradizionale, come il PUG. *Asteroide B 167* si sviluppa a partire dalla proposta di una associazione esterna alla scuola, e non nasce da una spinta motivazionale forte dall'interno dell'istituzione scolastica, da un gruppo di docenti, dalla dirigente e/o dagli studenti; in fase di implementazione inoltre, i docenti non sono coinvolti in modo attivo nella realizzazione dei percorsi di apprendimento promossi dalle attività di progetto, i quali, come già sottolineato vengono gestiti dagli esperti delle associazioni partner. Tutto sembra essere sostanzialmente gestito e attivato dall'esterno, e questa mancanza di attivazione e partecipazione civica legata forse ad una scarsa motivazione, o forse più probabilmente per una mancanza di tempo nella quotidianità degli impegni scolastici primari, sembra minare la crescita di protagonismo dell'istituzione scolastica nell'ambito della rigenerazione del quartiere, e di conseguenza, l'interesse a partecipare alle arene deliberative predisposte dai processi di piano. Al contempo, la mancanza di linee di indirizzo politico preciso rispetto al coinvolgimento formale delle istituzioni scolastiche nel processo di redazione del piano rende la loro partecipazione e la loro capacità di influirne le scelte ancora più improbabile. L'analisi dell'implementazione del progetto e delle sue azioni, seppur pur limitati dalla pandemia, fa emergere come esso sia stato capace ad ogni modo di rafforzare gli attori sociali presenti nel quartiere (al di là della connessione con il liceo capofila): non a caso proprio uno dei referenti di una associazione intercettata dal progetto ha contribuito a far emergere la voce degli abitanti dei quartieri 167 durante gli incontri di consultazione del processo partecipativo per la redazione del PUG.

6. Conclusioni

«L'interpretare i frammenti, studiando i molteplici nessi pur se lontani, osserva quando e come il rapporto diviene reciprocamente funzionale e creativo. Imparare a connettere inventa interpretando la natura nel suo continuo palpitare: espandersi e raccogliersi, ipotesi e verifica, immaginare e strutturare, lavoro, avventura e disciplina» (Dolci, 1985, pp. 116).

All'interno del frammentato e contraddittorio quadro delle politiche urbane in Italia (Fedeli, 2021; Rossignolo, 2020; Saccomani, 2019), la scuola e l'educazione sono stati sempre trattati in modo marginale; i diversi strumenti dell'azione di governo promossi in ambito urbano si sono per lo più soffermati sugli aspetti edilizi e legati al soddisfacimento degli standard urbanistici della dotazione infrastrutturale scolastica. Negli ultimi dieci anni però la Direzione Generale Creatività Contemporanea (ex DGAAP) del Ministero della Cultura è emersa come un nuovo attore di governo promotore di politiche urbane sperimentali e innovative di rigenerazione urbana basate sulla cultura, mobilitando e abilitando diversi attori sociali nei contesti locali. Tra le molteplici iniziative promosse, l'azione *Scuola Attiva La Cultura* ha coinvolto direttamente anche le istituzioni scolastiche per attivarle ad agire con approccio collaborativo per la rigenerazione dei quartieri *prioritari e complessi*, promuovendo quindi un'azione di discriminazione positiva per quelle aree dove più evidenti risultano le disuguaglianze sociali e di opportunità. L'iniziativa ha messo quindi in tensione quella che può essere ritenuta indubbiamente una relazione rilevante ai fini del governo urbano, la relazione tra scuola e città (Pasqui, 2019): l'ambiente scolastico può essere considerato parte della città, come patrimonio sedimentato sui territori, come comunità educante in relazione con il territorio, come insieme di spazi e di relazioni che si fanno paesaggi educativi; e la città può essere considerata scuola, ambiente educativo in cui è possibile riconoscere diverse modalità di apprendimento tramite l'esplorazione, l'investigazione, il dialogo e il fare pratico. Come evidenziato dalla letteratura esplorata nel secondo capitolo, la scuola quando è in grado di creare alleanze con il territorio, specie nei contesti urbani più problematici, sembra poter diventare un centro aperto al territorio, soggetto capacitante (Rossi-Doria, 2020) fondamentale per contrastare le povertà educative e mettere in atto azioni di *empowerment* per le comunità. Al contempo, quando la scuola esce dai propri confini trova nella città molte occasioni per rinnovarsi, ma non solo. Attraverso approcci educativi esperienziali orientati alla *risoluzione di problemi concreti* può, infatti, anche contribuire a trasformare la città, rendendo protagonisti soggetti che normalmente non vengono inclusi nei processi di trasformazione urbana.

I nessi tra scuola e città, e tra scuole e politiche urbane, sembrano quindi esprimere forti potenzialità, rappresentano un terreno fertile, che in Italia è però uno spazio ancora da disegnare (Savoldi & Rotondo, 2022), con la presenza di alcuni semi che ancora faticano a germogliare e che non sono stati finora in grado di incidere sensibilmente sulle prassi

dominanti. Indagando quindi alcuni contesti di pratiche nell'ambito di azioni di rigenerazione urbana a base culturale/educativa promosse con l'iniziativa della DGAAP del Ministero della Cultura, si intende pertanto fornire alcuni spunti riguardanti il ruolo delle istituzioni scolastiche in tali interventi.

Il capitolo riprende quindi le domande di ricerca iniziali e illustra alcune interpretazioni a partire dall'analisi del disegno di *policy* dell'iniziativa *Scuola Attiva La Cultura* e dalle evidenze emergenti dai due casi studio analizzati. In una prima parte segnala gli elementi più significativi dell'iniziativa promossa dalla DGAAP e in particolare illustra l'idea di scuola e di città sottese al disegno di *policy*. In una seconda parte, basandosi sull'esame dei contesti delle pratiche dei due casi studio selezionati, illustra sia come tali idee vengono interpretate nel corso dell'implementazione e come tali iniziative rendono la città un ambiente di apprendimento, contribuendo alla rigenerazione urbana; sia come queste azioni promosse da attori inediti interagiscono con i processi di pianificazione del territorio. Infine, in una terza parte traccia alcuni suggerimenti per iniziare a disegnare uno spazio d'azione tra le politiche urbane e le scuole diffuse nei territori, e, cogliendo alcuni indizi emersi nel corso della ricerca; indica alcune possibili strade per sviluppare indagini future; e infine riporta alcune considerazioni relative alla metodologia.

6.1. Scuola Attiva la Cultura: gli elementi distintivi di un'iniziativa per la rigenerazione urbana a base culturale e educativa

Come già anticipato, il Ministero della Cultura con la Direzione Generale Arte Architettura e Periferie urbane si è distinto per la promozione di azioni pubbliche a sostegno di processi di rigenerazione urbana che possono essere considerati a base culturale, secondo la definizione di Evans e Shaw (2004), e che sono implementate da reti multiattoriali. Tra queste spicca l'azione *Scuola Attiva la Cultura*, promossa nel 2019 nell'ambito del *Piano Cultura Futuro Urbano*, che ha inteso incentivare ad essere protagonisti direttamente gli istituti scolastici situati in quartieri *prioritari e complessi*.

Tale azione segue *Scuola Spazio Aperto alla Cultura* promossa nel 2016, che per prima coinvolge gli istituti scolastici con l'idea di *scuola aperta* al territorio, finanziando attività culturali all'interno delle strutture scolastiche e attività di riqualificazione e adeguamento degli spazi per l'accesso al pubblico. Ma, mentre in tale azione non si definiscono contesti prioritari in cui esercitare forme di discriminazione positiva tipiche dell'approccio *area-based* (Tedesco, 2009), è con l'azione *Scuola Attiva la Cultura* del 2019 che la DGAAP decide di sostenere gli istituti scolastici localizzati in contesti che definisce *prioritari e complessi* per distanziarsi dalle ambiguità semantiche del concetto di *periferia*. Nella valutazione e nella scelta delle proposte da sostenere economicamente, la DGAAP non adotta solo criteri legati a parametri qualitativi rispetto al grado di innovazione e di possibile impatto sociale delle progettualità, ma anche parametri quantitativi legati al contesto geografico dei quartieri di provenienza delle proposte, valutandone il livello di marginalità sociale ed

economica, il degrado, la dismissione edilizia e la carenza di servizi di trasporto. Al di là della semplificazione che comporta una selezione di pochi parametri quantitativi e dei possibili *bias* di lettura dei contesti che possono emergere a causa di una datata rilevazione dei dati e di confini areali non sempre rappresentativi delle situazioni più problematiche; quello che si vuole mettere in evidenza è come l'azione intende intervenire proprio in quelle parti della città dove è più necessario contrastare le disuguaglianze.

Oltre a scegliere come campo d'azione i *quartieri prioritari e complessi*, tale azione strategica sembra inoltre far progredire l'idea di *scuola aperta e spazio pubblico poroso* e renderla una *scuola attiva* attraverso il metodo della *collaborazione civica*: una scuola capacitante per i territori. *Scuola Attiva la Cultura* sembra, infatti, voler superare la crisi strutturale dell'educare nelle periferie, l'incapacità di contrastare le disuguaglianze educative e il fallimento formativo delle istituzioni scolastiche (Gentili & Pignataro, 2021; Rossi-Doria, 2020; Save the Children, 2019); le inserisce infatti all'interno di processi di *governance multistakeholder* a quintupla elica (Iaione & De Nictolis, 2016), dove diverse tipologie di attori in rete -pubblico, privato, sociale, cognitivo e civico- collaborano per lo sviluppo e la rigenerazione dei quartieri. Nel disegno di *policy*, tale approccio sembra quindi introdurre un altro paradigma rispetto al concetto di integrazione tra attori (Padovani, 2002) che è uno dei pilastri del cosiddetto "approccio Urban". Infatti, se le politiche urbane promosse negli anni '90 hanno inteso l'integrazione tra attori attraverso i metodi della *partecipazione* (Tedesco, 2009), qui il paradigma diventa il metodo della *collaborazione civica* (Arena, 2020; Arena & Iaione, 2015; Iaione, 2016) per prendersi cura dell'interesse generale, dei beni comuni urbani, del quartiere, dell'istituzione scolastica (Labsus, 2023). Il disegno di *policy* fa riferimento all'esercizio dell'autonoma iniziativa nello svolgimento di attività di interesse generale sancito dal principio di sussidiarietà costituzionale²⁵⁵ e lascia libero spazio ai diversi soggetti in rete di definire le modalità con cui promuovere tale approccio, attingendo da un bagaglio di sperimentazioni più o meno consolidate, tra queste: il *collaboratorio* (Iaione, 2017), le *imprese civiche o di comunità*, e il *partenariato pubblico/comunità* (Iaione et al., 2018; Morlino et al., 2018). In tale cassetta degli attrezzi, un ruolo centrale viene assunto oltre che dagli istituti scolastici, anche dalle comunità locali e dagli abitanti dei quartieri che, negli intenti di *policy*, diventano beneficiari e attori protagonisti della comunità, per generare nuovi servizi e prodotti culturali con un'attenzione allo sviluppo imprenditivo per garantire la sostenibilità nel lungo termine delle azioni innescate dai finanziamenti dell'azione promossa dalla DGAAP. Si passa dalla *partecipazione* all'*attivazione* (Laino, 2012).

A differenza di molte iniziative di rigenerazione urbana a base culturale finanziate dalla DGAAP, dove predominanti risultano le attività di ibridazione, di produzione culturale, di fruizione culturale, di servizi di welfare e di vendita di beni e servizi (Campagnari et al., 2023), *Scuola Attiva la Cultura* sembra spostare il baricentro delle attività verso il supporto a percorsi di tipo educativo. L'azione fornisce infatti occasioni molteplici di promozione

²⁵⁵ Articolo 118 della Costituzione.

culturale attraverso la realizzazione di percorsi di apprendimento laboratoriali basati sull'esperienza concreta e che sembrano adottare approcci pedagogici riformisti (Dewey, 1897, 1963), ma anche metodologie didattiche innovative e di impegno civico (Giunti et al., 2018; Mortari, 2017). L'azione intende quindi contribuire alla rigenerazione urbana attraverso percorsi di apprendimento, lasciando anche in questo caso libera iniziativa alle proposte progettuali: d'altronde la città con i suoi paesaggi del quotidiano può diventare un paesaggio educativo (Million et al., 2015), anche in contesti periferici, come sperimentato con il supporto dell'Università nel contesto milanese (Casonato et al., 2021).

Tornando ad osservare le principali iniziative di rigenerazione urbana promosse dalla DGAAP si evidenzia come tutte siano accomunate dall'intenzione di sostenere progettualità locali dall'alto contenuto di innovazione e lo sviluppo di inediti processi di rete tra attori locali, ma anche come tutte siano contraddistinte dalle stesse modalità di assegnazione dei fondi e dalle esigue risorse economiche destinate ai singoli progetti.

Dai documenti esaminati si evince come la DGAAP intenda supportare progetti significativi e innovativi che possano esprimere buone pratiche da diffondere e replicare, e/o che siano altamente sperimentali da poterle sottoporre a processi di valutazione per approfondirne aspetti specifici. Nel caso dell'azione *Scuola Attiva la Cultura*, come per le altre azioni del *Piano Cultura Futuro Urbano*, uno dei criteri di premialità per le proposte di progetto è proprio il grado di innovazione che esse esprimono, intesa secondo diverse dimensioni: culturale, istituzionale e giuridico amministrativa, sociale, economica e/o finanziaria. Inoltre, a differenza di altre iniziative della DGAAP, il Piano viene accompagnato da un *team* di esperti per il monitoraggio e la valutazione delle diverse progettualità sostenute con lo scopo di capirne l'impatto a livello sociale sui territori (Iaione et al., 2022).

Oltre a ciò, la DGAAP si propone sempre di incentivare processi di sviluppo di reti o consolidare reti esistenti nei territori tra una molteplicità di possibili attori: singoli professionisti, artisti, architetti, designer, fotografi, performer, gruppi informali di cittadini, associazioni, enti del terzo settore, università, istituzioni scolastiche, imprese e pubbliche amministrazioni locali. Anche se spesso le iniziative si rivolgono ad una categoria specifica di attori in qualità di capofila dei progetti sostenuti da articolate reti di partner, questi, non sono i tradizionali destinatari degli strumenti di politiche urbane, che solitamente si rivolgono direttamente alle amministrazioni locali, come autorità urbane capofila dei progetti. Infatti, nel caso dell'azione *Scuola Attiva la Cultura*, la DGAAP coinvolge direttamente attori abbastanza inediti per le politiche urbane, per abilitarli a promuovere azioni di rigenerazione urbana, ovvero gli istituti scolastici.

In aggiunta, tutte le iniziative della DGAAP utilizzano lo strumento del bando per la distribuzione e l'assegnazione dei fondi disponibili, adottando quindi le logiche competitive mutate dai programmi URBAN (Briata et al., 2009) e consolidate negli ultimi dieci anni con le altre iniziative a favore delle periferie, promosse da altri attori di governo (quali la Presidenza del Consiglio e il Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti). Il rischio è quindi di perpetrare le criticità già da tempo evidenziate; ossia, che tale modalità, se da un lato

mobilita risorse locali spesso inespresse o che necessitano di sostegno economico, dall'altro avvantaggia soggetti e contesti con maggiori capacità di attivare altre risorse economiche, relazionali e cognitive, in particolare *expertise* che strategicamente assemblano azioni e attori in grado di avvantaggiarsi nell'accesso ai finanziamenti. In tal senso però nel caso del *Piano Cultura Futuro Urbano* e in particolare per l'azione *Scuola Attiva la Cultura*, si cercano di adottare misure di mitigazione di tali rischi. Si tenta, infatti, di favorire la partecipazione a reti di scuole, per permettere alle istituzioni scolastiche meno dotate di risorse ed *expertise* preparate per la gestione dei progetti complessi di poter essere supportate da istituzioni pari maggiormente competenti, anche se localizzate all'esterno dei contesti prioritari e complessi.

Infine, riguardo alle risorse economiche che le iniziative della DGAAP mobilitano per i progetti di rigenerazione urbana a base culturale, queste sono piuttosto esigue se comparate ai fondi destinati alle politiche urbane promosse da altri attori di governo. Proprio per tale motivo tali iniziative sono anche accomunate dalla predominanza di attività che abbracciano la sfera intangibile della rigenerazione urbana, che fa riferimento ai temi della coesione sociale ed economica, piuttosto che agli aspetti fisici e infrastrutturali. Le risorse messe a disposizione garantiscono infatti una quota percentuale molto bassa di azioni di riqualificazione fisica, nel caso di *Scuola Attiva la Cultura* solo un 20% degli 80.000 euro massimi di finanziamento ottenibile per ciascuna iniziativa.

L'azione *Scuola Attiva la Cultura*, così come altre iniziative di rigenerazione urbana promosse dalla DGAAP, risulta quindi un campo privilegiato di indagine anche per approfondire quali dinamiche vengono sviluppate a livello locale, e quali nessi tra le istituzioni scolastiche e le politiche urbane. Risulta interessante analizzare come tali processi di rigenerazione urbana implementati da soggetti locali inediti, con azioni prevalentemente intangibili e limitate risorse economiche, si interfacciano con le istituzioni locali (che non sono mai dirette destinatarie dei finanziamenti) e con gli strumenti tradizionali della pianificazione. Queste azioni, convergenti in un determinato ambito territoriale, in cui molti attori diversi e a molti livelli interagiscono, esprimendo interessi diversi e capacità di progett-azione (Cellamare, 2011), si rivelano infatti emblematiche per indagare il passaggio di intendere il governo del territorio come esito di un processo di *governance* territoriale (Palermo, 2004) e non solo come esito di atti amministrativi di settore.

Riprendendo quindi la domanda di ricerca tesa ad approfondire quale idea di scuola è promossa nel disegno di *policy* è possibile affermare che l'azione *Scuola Attiva La Cultura* sembra adottare non solo l'idea di una *scuola aperta e innovativa* che diventa *spazio pubblico poroso* - idea già messa alla prova con la precedente iniziativa *Scuola Aperta alla Cultura-*, ma anche l'idea di una *scuola attiva, capacitante e collaborativa*, a servizio e in rapporto con il territorio. L'idea di *scuola aperta* si avvicina agli orientamenti che auspicano la scuola diventare *centro civico*, presidio culturale, istituzionale e sociale da cui poter

promuovere e irradiare azioni anche nell'ottica del *life-long learning*, così come suggerito dalla Relazione della Commissione Parlamentare d'Inchiesta sulle periferie (Camera dei Deputati, 2018), dalle linee guida ministeriali per la progettazione dei nuovi plessi scolastici²⁵⁶ e così come realizzato nelle esperienze più innovative di edilizia scolastica (Consalez, 2018; Fianchini, 2017; Weyland & Attia, 2015) e in alcune pratiche ancora non omogeneamente diffuse nei territori (Del Bene et Al, 2021). L'idea di scuola *attiva* e *capacitante* si avvicina agli orientamenti auspicati da Rossi-Doria (2020) che intende la scuola come agente di cambiamento non solo per la comunità studentesca, ma anche per le comunità allargate del quartiere. Una scuola capace di superare la crisi strutturale dell'educare nelle periferie, di contrastare le disuguaglianze educative e il fallimento formativo delle istituzioni scolastiche. L'idea di una *scuola collaborativa* perché l'intero disegno di *policy* adotta il paradigma della *città collaborativa* (Iaione, 2016; Iaione & Cannavò, 2015) e il metodo della collaborazione; la scuola è un'istituzione cognitiva all'interno di processi di *governance* multiattoriale a quintupla elica in cui diversi attori collaborano per lo sviluppo e la rigenerazione dei quartieri (Iaione & De Nictolis, 2016).

Tale considerazione è quindi strettamente correlata alla seconda parte della domanda di ricerca, in quanto introduce una delle idee di città sottesa al disegno di *policy*, appunto quella della *città collaborativa*. Ma dall'analisi del disegno di *policy* sembrano emergere due ulteriori idee di città: la *città giusta* e la *città educativa*. L'intenzionalità di intervenire nei quartieri prioritari e complessi e quindi di agire sulle parti di città che più necessitano di interventi di riduzione delle disuguaglianze, capacitando e promuovendo l'inclusione di attori normalmente esclusi dai processi delle trasformazioni urbane, sembra mettere in campo l'idea della *città giusta* (Fainstein, 2010): una città che tratta le questioni di disuguaglianza sociale ed economica che prendono forma nella città e promuove il cambiamento sociale. Infine, l'enfasi che il disegno di *policy* ripone nelle attività culturali ed educative costruite sartorialmente a partire dai contesti urbani di periferia per valorizzarli attraverso percorsi laboratoriali dalla dimensione creativa, artistica, digitale e comunicativa sembrano fare riferimento all'idea di *città educativa* (Carr & Lynch, 1968; Rodwin & Southworth, 1981): una città che diventa ambiente di apprendimento.

6.2. Gli esiti dei casi studio

Anche se parzialmente limitati dalle restrizioni imposte dalla pandemia e dalle incertezze affrontate nel periodo di implementazione, i casi studio scelti tra le progettualità sostenute con l'iniziativa *Scuola Attiva la Cultura* promossa dalla DGAAP forniscono una serie di considerazioni utili per interpretare come sono stati declinati a livello locale aspetti specifici sottesi al disegno di *policy*. Pur nella diversità dei due contesti presi in esame, i casi rivelano in che modo l'idea di scuola promossa dalla DGAAP ha stimolato le istituzioni scolastiche ad attivarsi per i quartieri e in che modo tali iniziative hanno cercato di rendere i quartieri un

²⁵⁶ Rif. nota 68.

ambiente di apprendimento e di contribuire alla loro rigenerazione urbana. Inoltre, i casi suggeriscono alcune condizioni che favoriscono le interazioni tra gli attivatori di processi di rigenerazione urbana tramite la costruzione di alleanze educative di prossimità e gli enti locali, anche nell'ottica di fornire stimoli agli strumenti della pianificazione tradizionale. I due casi mettono infatti in evidenza elementi che aiutano a costruire conoscenza utile rispetto ai processi di implementazione dei progetti locali sviluppati da istituzioni scolastiche, agenti inediti per le politiche urbane, sostenuti da azioni a scala nazionale e guardarli nel loro farsi, o non farsi, attori nel corso dell'azione (Crosta, 2010), attori che sono stati considerati come *collettivi*, dotati cioè di «coerenza interna e controllo collettivo delle risorse usate» (Dente, 2011, p. 57), e più in generale aiutano a comprendere i nessi tra istituzioni scolastiche e politiche urbane.

Prima di sottolineare i diversi aspetti di policy che i casi indagati fanno emergere in relazione alle domande di ricerca iniziali, vale la pena qui richiamare anche il posizionamento assunto all'interno dei due casi. Vi è infatti la consapevolezza che il maggior coinvolgimento nel caso padovano ha consentito forse di cogliere maggiormente lo sforzo nel corso dell'azione, mentre nella lettura dall'esterno del caso leccese alcune dimensioni non sono state accessibili, accentuando di conseguenza le debolezze degli esiti.

6.2.1. Il progetto *Arcella In&Out* a Padova: l'importanza della costruzione di una comunità di pratica

L'analisi del caso studio del progetto *Arcella In&Out* promosso dall'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle a Padova, come già anticipato (§ 5.1.7), offre diversi spunti di riflessione che sollecitano molteplici questioni teoriche.

Ciò che appare maggiormente significativo rilevare, è che l'idea di una *scuola aperta e attiva* nel territorio, promossa dall'iniziativa della DGAAP e presente in embrione nelle esperienze pregresse promosse dall'Istituto, si consolida durante l'implementazione del progetto *Arcella In&Out*, favorendo la creazione di una *comunità di pratica* (Wenger, 2006), che si allarga e contamina altri contesti. In tale processo, la comunità scolastica composta da studenti, docenti, personale amministrativo, educatori, e genitori si espande e include altri soggetti del territorio: all'interno della città, nelle pratiche, si producono continui apprendimenti attivi, costruendo un sapere condiviso in modo spesso informale. La continuità dei progetti in connessione con il quartiere di cui l'Istituto è stato protagonista o a cui ha preso parte nel tempo (*Progetto Arcella, Abitare il Paese, Arcella In&Out, Scholè*) ha favorito, infatti, situazioni entro le quali implementare pratiche di partecipazione sociale, in cui promuovere l'apprendimento collettivo, che è dato «sia dall'esercizio delle [...] attività, sia delle relazioni sociali che vi si accompagnano» (Wenger, 2006, p. 57). Tali occasioni sembrano aver stimolato le motivazioni e le vocazioni personali dei docenti e del dirigente nella scuola, valorizzando le competenze multidisciplinari di ciascuno dei partecipanti attivi, mescolandole e combinandole, soprattutto perché tra le discipline curriculari e le competenze individuali vi è una spiccata attenzione al territorio, dato che l'Istituto si occupa

di comunicazione artistica e turistica. Al contempo, tali progetti spingono gli studenti ad uscire dai confini scolastici e costruiscono ponti con altri attori sociali del territorio già sensibili alle tematiche della rigenerazione urbana, dato il fermento presente nel quartiere (Fregolent, 2020; Marconi & Albanese, 2022; Perin, 2023). Nel tempo, lo svolgimento continuativo di attività in comune sembra quindi contribuire alla costruzione di una *comunità di pratica* che alimenta gli apprendimenti e amplia la sfera di azione.

Arcella In&Out sembra esser stato un tassello della costruzione di questo percorso, permettendo il proseguimento delle azioni precedentemente iniziate, consolidando e ampliando i legami nella pratica, attivando processi di *sensemaking* (Weick, 1997) e di riconoscimento tra attori, valorizzando le competenze dei soggetti protagonisti e modificandone l'identità stessa nel contesto delle comunità. Con *Arcella In&Out*, il metodo della *collaborazione civica*, implementato con la promozione di incontri di co-progettazione per la riattivazione e riqualificazione di uno spazio verde del quartiere e per l'ideazione di una piattaforma digitale a servizio delle organizzazioni locali, ha permesso di raggiungere i gradini più alti della partecipazione (Arnstein, 1969): studenti, abitanti e organizzazioni del territorio sono stati coinvolti e in parte si sono attivati, entrando a far parte della comunità di pratica, che è andata allargandosi e ibridandosi. Tali processi di co-progettazione hanno permesso di accrescere le risorse relazionali tra i soggetti nel corso dell'azione; a partire dalla volontà di rigenerare e rivitalizzare il quartiere, l'interazione tra gli attori implicati nella realizzazione delle attività di progetto ha permesso lo sviluppo di conoscenza interattiva (Crosta, 1998) che li ha resi consapevoli e responsabili del loro agire sul territorio.

In tale processo un ruolo fondamentale è stato svolto dallo spazio di progetto che è anche diventato lo spazio delle pratiche (Beauregard, 2013): la scelta progettuale di rigenerare uno spazio verde all'esterno della scuola è stata determinante per dare visibilità alle azioni, soprattutto quando le limitazioni sanitarie imposte dalla pandemia hanno precluso l'uso degli ambienti scolastici. Tutti gli eventi di animazione sociale e di coinvolgimento degli abitanti previsti per mostrare gli esiti dei laboratori di quartiere, per rivitalizzare lo spazio con proposte culturali e per coinvolgere i cittadini nell'immaginazione civica (D'Alena, 2021), si sono potuti svolgere all'aperto nell'area verde non appena restrizioni si sono allentate. Tale spazio, identificato come *spazio pubblico* nel processo di interazione tra vari attori, dopo aver attraversato una fase di coprogettazione prevista e una fase di negoziazione inattesa, ha contribuito a dare visibilità al progetto e agli attori promotori del processo, permettendo di accogliere pratiche altrimenti non possibili all'interno degli istituti scolastici, che hanno subito maggiori restrizioni a causa dell'emergenza sanitaria.

In sintesi, riprendendo le questioni della ricerca, quello che il caso sembra farci apprendere è che le istituzioni scolastiche possono efficacemente agire ed essere generative all'interno di processi collaborativi di rigenerazione urbana a base culturale ed educativa, ma per essere realmente *attive* e *capacitanti*, è necessario coltivare, motivare e rendere stabile nel tempo la loro azione. In tal modo le scuole possono trasformarsi in

comunità di pratica, allargandosi e diventando agenti di cambiamento e *placemaker* (Granata, 2021) per i quartieri, sviluppando processi di *sensemaking* e costruendo processi di apprendimento aderendo consapevolmente all'idea della *città educativa e giusta*. Pertanto, l'ottenimento di finanziamenti episodici, provenienti da un attore governativo non usuale per i contesti scolastici, può essere efficace nella misura in cui va a consolidare scintille di innovazione già presenti all'interno dell'istituzione scolastica, perché permette di dare continuità alle azioni e di allargarle, coinvolgendo altri attori, altre risorse, altri luoghi. L'esperienza padovana mette in luce inoltre, che soprattutto nella condizione di impossibilità di rendere la scuola aperta e spazio pubblico poroso al quartiere -per mancanza di spazi adeguati all'interno della struttura scolastica o, come nel caso indagato, per questioni legate alla sicurezza durante l'emergenza pandemica- la scelta di "adottare" uno spazio verde all'esterno della scuola, rendendolo un ambiente di apprendimento, spazio pubblico di relazioni può rivelarsi un dispositivo fondamentale per innescare processi di rigenerazione urbana che perseguono l'idea della città educativa.

6.2.2. Il progetto Asteroide B 167 a Lecce: lo strategico assemblaggio per la costruzione effimera di ponti con il territorio

Anche l'analisi del caso studio del progetto *Asteroide B 167* promosso dal Liceo Scientifico Statale Giulietta Banzi Bazoli a Lecce, come già anticipato (§ 5.2.7), offre diversi stimoli di riflessione. Questi si connettono ad alcuni elementi significativi che emergono dal processo indagato: il ruolo degli esperti, l'utilizzo dei concetti del bando, il ruolo degli spazi nelle pratiche.

Innanzitutto, ripercorrendo le diverse fasi del processo di *policy* emerge con forza l'importanza degli *esperti*, ovvero «quei soggetti in possesso delle conoscenze necessarie per strutturare il problema collettivo e/o per formulare le alternative più adeguate per risolverlo» (Dente, 2011, p. 81). Nel caso leccese, il Liceo è stato supportato dai membri dell'associazione culturale Mecenate, specializzati nella rigenerazione urbana a base culturale e di processi partecipativi, che sembrano prendere parte con diversi ruoli nel corso dell'azione: in una prima fase come *iniziatori* dell'azione, in una seconda fase come *registi* del processo di formulazione della proposta di progetto e continuando da registi in collaborazione con i responsabili del Liceo nella fase di attuazione del progetto. La partecipazione al bando del Liceo si deve infatti allo stimolo proveniente da alcuni componenti dell'associazione, che hanno in seguito coinvolto altre associazioni attive nel quartiere, ritenute utili per proporre attività innovative e creative che ben si prestavano a soddisfare le richieste del bando. Il processo di co-progettazione raccontato da alcuni intervistati sembra quindi essere più un processo di accostamento di attori e di attività ad opera di tali esperti, che esito di un percorso di co-progettazione per la formulazione della proposta. Come spesso accade la figura del regista nel processo di *policy* e del promotore coincidono, assumendo la figura che la letteratura definisce *policy entrepreneur* (Kindon, 1984 in (Dente, 2011, p. 87). L'*expertise* per la partecipazione al bando, non si trova quindi

all'interno dell'istituzione scolastica, ma all'esterno, in un ente del terzo settore, che stimola l'attivazione dell'istituzione scolastica, la supporta nella formulazione della proposta progettuale, nell'implementazione delle attività di progetto e nel coordinamento con i partner. A differenza dei processi in cui la pubblica amministrazione recluta gli esperti per la risoluzione di problemi, in questo caso sono gli esperti a mettersi a disposizione dell'istituzione pubblica, prendendo parte direttamente al processo di *policy*, in quanto attori esperti, ma anche in quanto attori portatori sia di interessi generali, dati gli obiettivi sociali dell'associazione culturale, sia di interessi speciali, che potremmo definire "imprenditivi", intravedendone un'opportunità dall'ingaggio nell'implementazione delle attività di progetto.

Un secondo elemento, strettamente correlato al ruolo degli esperti progettisti, è l'utilizzo dei concetti e delle attività suggerite dal bando nazionale. Questi sono infatti ripresi e usati in modo sapiente per costruire una proposta di progetto facilmente finanziabile, ma l'analisi dell'implementazione evidenzia che il contesto non sembra sufficientemente pronto ad accoglierli, in particolare all'interno dell'istituzione scolastica. L'idea di una *scuola attiva* nel territorio, sottesa al bando, non è un'idea nuova per il Liceo Scientifico Banzi; ma essendo un liceo riconosciuto come d'eccellenza, le relazioni che ha fortemente cercato nel tempo lo hanno sempre portato ad ampliare gli orizzonti ben al di là del quartiere limitrofo. Il progetto *Asteroide B 167* nasce quindi in assenza di relazioni tra il Liceo e il quartiere con i suoi spazi e gli attori sociali ivi presenti, e tenta di spingersi oltre la diffidenza proponendo un cambiamento di prospettiva forse troppo dirimpente, che nell'implementazione si scontra con l'inerzia che contraddistingue le istituzioni (De Leonardis, 2001). Anche il metodo e le attività suggerite dal bando nazionale e riproposti a livello locale, oltre ad essere penalizzati dalle limitazioni imposte dalla pandemia, non sembrano essere sufficientemente compresi e condivisi nell'implementazione. Ad esempio, il *collaboratorio* (C. Iaione, 2017; F. C. Iaione & De Nictolis, 2016) creato all'interno del Liceo, anche se aperto e attivo per poco tempo, sembra essere stato interpretato più come un contenitore di attività sviluppate autonomamente da singoli partner esterni che come un luogo di collaborazione multidisciplinare e multi-attoriale per la creazione di nuove sinergie. Inoltre, le attività partecipative di supporto e consolidamento delle reti di attori sociali del quartiere promosse al suo interno sembrano aver ricevuto uno scarso apporto da parte delle figure appartenenti alla scuola; se gli studenti sono stati coinvolti in tali attività con l'opportunità di ottenere crediti formativi obbligatori, il personale docente non sembra essere protagonista e attivamente partecipe nello spazio del *collaboratorio*. L'approccio a quintupla elica (F. C. Iaione & De Nictolis, 2016), che auspica un apporto delle istituzioni cognitive ai processi di *governance* collaborativa, tende quindi a non essere pienamente generativo e l'istituzione scolastica sembra limitarsi a mettere a disposizione lo spazio e a coinvolgere gli studenti in percorsi formativi, in quanto abitanti del quartiere, seppur residenti in altri contesti geografici.

Un terzo elemento di riflessione che il caso leccese suggerisce è il ruolo degli spazi dedicati alle pratiche, in relazione agli impatti che il Covid-19 ha avuto sull'implementazione e sugli esiti di tali iniziative nei diversi contesti, ma non solo. L'implementazione del progetto ha risentito fortemente della scelta dello spazio dedicato alla costruzione del *collaboratorio*, individuato all'interno di un'ala del Liceo Scientifico Banzi. Il progetto aveva infatti previsto di concentrare la maggior parte delle attività aperte al quartiere in tale spazio, con l'idea di promuovere una scuola aperta e generativa, ma l'impossibilità del suo utilizzo durante le restrizioni per il Covid-19 ha reso necessario trasferire e comprimere le attività all'interno di piattaforme online. Tale trasferimento non ha facilitato la partecipazione e la visibilità di quello che stava accadendo, limitando l'impatto del progetto e rendendo evidente ancora una volta l'importanza dei luoghi delle pratiche per determinare l'apertura dei processi (Beauregard, 2013). Le pratiche che si rivolgono al quartiere, realizzate all'interno delle strutture scolastiche in collaborazione con attori sociali esterni all'istituzione scolastica, evidenziano l'importanza di trovare quadri normativi condivisi per l'uso ibrido degli spazi. Tali pratiche aperte e inclusive possono essere infatti facilitate uscendo dalle rigide restrizioni delle normative applicate agli ambienti scolastici e condividendo responsabilità di cura e gestione, come avviene in alcune sperimentazioni (Barra, 2022; Cantisani, 2019; Del Bene et al., 2021) ancora poco diffuse, e che nel caso leccese non si è potuto introdurre data la brevità della sperimentazione.

Per concludere, riprendendo le questioni sollevate dall'indagine, il principale apprendimento che il caso sembra offrire è che le istituzioni scolastiche difficilmente si rendono *attive, capacitanti e collaborative* nei quartieri aderendo ad apparati concettuali nuovi e dirompenti, in particolare se questi sembrano assemblati strategicamente da esperti esterni all'istituzione scolastica con ingredienti utili ad ottenere finanziamenti. Se l'idea di scuola *aperta* e *spazio pubblico poroso* con il territorio può risultare piuttosto percorribile in caso di disponibilità di spazi adeguati e identificati all'interno dei complessi scolastici e in condizioni di assenza di emergenze sanitarie come quelle imposte dal Covid-19; l'interesse a mettere a disposizione tali spazi ad associazioni e consulenti con lo scopo prevalente di fornire ulteriori offerte formative ai propri studenti, in assenza di un coinvolgimento allargato della comunità scolastica, e in particolare dei docenti di ruolo, può rendere difficile mettere in pratica concretamente l'idea di *scuola attiva, capacitante e collaborativa*. Alcuni fattori sembrano incidere maggiormente sul coinvolgimento del personale docente della comunità scolastica. I primi elementi sono il sovraccarico lavorativo e la precarietà dei docenti presenti come criticità strutturali dell'istituzione scolastica che non facilitano l'interesse a relazionarsi con il territorio, né ad interagire in modo continuativo con le associazioni e con i partner dei progetti per apprendere dalle modalità didattiche innovative, pur in presenza di interessi formali da parte delle istituzioni scolastiche nel promuovere pratiche didattiche d'avanguardia. Tali progetti possono essere percepiti come un ulteriore onere a carico dei docenti, che non possono/desiderano svolgere attività che superano il loro monte ore di lavoro, e, pur rientrando nell'ampliamento dell'offerta formativa scolastica, i

docenti possono non essere parte attiva nella progettazione e nella realizzazione di tali percorsi, e nemmeno in processi di co-creazione. Altri elementi che incidono sul coinvolgimento sono la motivazione a farsi agenti di cambiamento per il quartiere del personale docente di ruolo e la consapevolezza del ruolo che le istituzioni scolastiche possono svolgere in contesti urbani marginali. In assenza di spinta civica infatti sembra essere difficile che si creino le condizioni per dare continuità alle azioni, e anche se vi può essere una forte motivazione ed ingaggio personale e professionale dei partner di progetto, non è detto che il personale docente aderisca pienamente e persegua l'idea di *città giusta ed educativa* sottesa al disegno di *policy* promosso dalla DGAAP. Pertanto, se tali iniziative vengono vissute dalla scuola come esperienze episodiche, scarsamente correlate ai percorsi curricolari, sembra difficile costruire ponti solidi con il territorio e ibridarsi con esso. Quindi, sebbene tali progetti possano garantire l'opportunità di spazi di interazione tra gli attori sociali locali, consolidando le reti locali, corrono il rischio di lasciare poche tracce permanenti della collaborazione con l'istituzione scolastica, che può continuare a rimanere un corpo estraneo al quartiere.

6.2.3. Vicini ma distanti: tentativi di interazione tra progettualità promosse da istituzioni scolastiche e pianificazione locale

Tornando alle domande di ricerca, un terzo focus di ricerca si è occupato di analizzare se e in che modo le iniziative supportate dalla DGAAP si siano connesse ai processi di pianificazione e agli strumenti tradizionali di governo del territorio. Come anticipato entrambi i contesti locali di pratiche indagati hanno offerto diversi spunti di riflessione in riferimento alla difficoltà di governare le trasformazioni urbane e alla complessità delle dinamiche promosse da molteplici attori che a molti livelli agiscono sul territorio, esprimendo interessi diversi e capacità di progett-azione (Cellamare, 2011).

Le prime riflessioni emerse analizzando le interazioni tra il progetto *Arcella In&Out* e gli strumenti tradizionali della pianificazione hanno evidenziato tre questioni significative: le *competenze*, il *riconoscimento* e la *partecipazione* (Marini, 2022a). Anche se tali interazioni nel caso leccese risultano piuttosto esigue, le tracce che ritroviamo sembrano confermare le prime considerazioni delineate e suggeriscono ulteriori osservazioni e approfondimenti.

Nelle due progettualità esaminate, le *competenze* presenti all'interno degli istituti scolastici risultano determinanti per trovare dei punti di contatto con gli enti locali e con i processi di pianificazione e trasformazione urbana. Tali competenze, se formate da conoscenze esperte nel campo degli studi urbani, siano esse più orientate dall'architettura, dall'urbanistica, dalla pianificazione, dalla sociologia o dal marketing territoriale, risultano sostanziali per comprendere le dinamiche territoriali, per raccogliere le istanze dal basso provenienti dagli attori sociali del quartiere e dalla comunità scolastica, e per riuscire a dare voce a tali istanze all'interno dei tavoli di confronto con i tecnici incaricati nella redazione dei piani e con le amministrazioni comunali. Se, come nel caso leccese, tali competenze si attivano all'esterno delle istituzioni scolastiche e il processo di avvicinamento agli enti locali

e alle questioni territoriali avviene tramite il supporto di esperti esterni delle associazioni partner, le conoscenze interattive che si possono produrre faticano a ricomprendere e valorizzare le prospettive che si possono ottenere attraverso l'interazione diretta con la comunità scolastica; la quale a sua volta rischia di rimanere esclusa da processi di apprendimento che avvengono attraverso l'interazione e di non essere in grado di motivare perché fa quello che fa, richiamando il nesso tra conoscenza e azione così come delineato da Crosta (1998).

Una seconda questione è legata al *riconoscimento* delle progettualità sia da parte degli abitanti del quartiere, sia degli enti locali e dei tecnici consulenti per la pianificazione urbanistica, sia da parte di privati e dei propri tecnici. Il riconoscimento dell'azione delle istituzioni scolastiche e dei partner è connesso sia alla loro *visibilità* e quindi alla *comunicazione* dei progetti (Marini, 2022a), sia alla loro *legittimazione* e quindi al *consenso* attorno alle progettualità. Nei casi indagati emerge l'importanza di comunicare i progetti nel corso dell'azione, utilizzando diversi mezzi di comunicazione, tramite siti online, canali social e tradizionali mezzi di comunicazione di massa, come giornali e televisioni locali, o sfruttando la logica dell'organizzazione di eventi per rendere visibili le attività a chi non è coinvolto direttamente nelle azioni e ingaggiarlo in successive fasi. Tale visibilità facilita anche il riconoscimento delle azioni da parte delle amministrazioni e dei loro consulenti esperti esterni chiamati a collaborare per la redazione di piani e progettualità complesse. Infatti, anche quando le amministrazioni locali sono partner dei progetti, se i diversi settori amministrativi faticano ad uscire da logiche compartimentate, in assenza di sinergia, vi è il rischio che tali azioni dal basso siano riconosciute da taluni, ma ignorate da altri, creando situazioni contraddittorie e demotivanti per i soggetti maggiormente implicati. A tale rischio si lega la questione della *legittimazione* delle istituzioni scolastiche e degli attori partner a far parte dell'arena di stakeholder coinvolti nei processi di trasformazione del territorio; infatti, nelle esperienze analizzate esse non sembrano ancora incluse e riconosciute tra la pluralità di voci che può intervenire in tali processi e questo chiama in causa il quesito rispetto a «quale idea della società contemporanea orienti l'azione e la riflessione degli urbanisti: quale idea dei soggetti e degli attori che diventano i protagonisti di queste pratiche [...]» (Palermo, 2004, p. 187) e all'opportunità di avvalersi di *usable knowledge* (Lindblom & Cohen, 1979). Le istituzioni scolastiche nei processi indagati faticano ad essere riconosciuti come stakeholder primari e portatori di conoscenze utili; certamente la visibilità e la creazione di consenso attorno alla progett-azione (Cellamare, 2011) di tali protagonisti possono contribuire ad accrescerne la legittimazione ad entrare nel campo delle decisioni sui processi di trasformazione territoriale, come sembra essere timidamente avvenuto nel caso padovano.

Un terzo elemento, strettamente correlato al precedente, è la *partecipazione*, intesa qui come il grado di apertura del processo di redazione di piani e progetti urbani, il livello di coinvolgimento e di inclusione dei diversi attori. Le modalità con cui si pratica la partecipazione sembrano essere infatti decisive per valorizzare il potenziale generativo e

trasformativo delle diverse iniziative di rigenerazione promosse nei quartieri, tra cui anche quelle degli istituti scolastici. Modalità troppo 'fredde' o arene molto ampie non sembrano favorire la presenza di rappresentanti delle istituzioni scolastiche, che in tali spazi si presentano timidamente e in concomitanza di progettualità in corso. Il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche nei processi di pianificazione non sembra essere ancora una consuetudine radicata, pur in presenza di una forte volontà politica all'innovazione, in particolare in assenza o al termine di progetti sul territorio che le coinvolgono. Ribaltando la prospettiva, in mancanza di mobilitazione e di un forte impegno civico della comunità scolastica, e di esperti competenti nelle questioni urbane operanti all'interno delle istituzioni scolastiche, non sembra scontata nemmeno l'attivazione a partecipare ai processi di rigenerazione urbana e pianificazione del territorio, che tradizionalmente non competono alle scuole. La figura del dirigente scolastico, che ha il ruolo di intrecciare nodi con il territorio, difficilmente può affacciarsi in tali arene dato il sovraccarico lavorativo a cui è sottoposto, almeno che non sia dotato di grande intraprendenza e spinta civica, o non sia supportato da figure esperte e delegate a dare voce alle istanze e alla visione delle istituzioni scolastiche in tali processi.

Al di là delle interazioni che si possono rintracciare tra le progettualità promosse dalle istituzioni scolastiche sostenute da politiche innovative e gli strumenti tradizionali della pianificazione urbana, come le revisioni dei piani urbanistici generali che non sono frequenti e hanno tempi lunghi, appare significativo evidenziare l'importanza dell'interazione con altri strumenti che possono incidere sulle trasformazioni urbane e che in qualche modo sono frutto dello stesso *metodo collaborativo* promosso dal bando. Protocolli d'intesa, affidi in adozione, patti di sussidiarietà, patti di collaborazione tra istituzioni scolastiche e/o tra i partner delle istituzioni scolastiche, e la pubblica amministrazione con lo scopo di promuovere attività culturali, educative e di promozione sociale, valorizzando gli spazi pubblici e rendendoli ambienti di apprendimento possono essere un esito progettuale. La formalizzazione dell'uso di uno spazio pubblico come ambiente di apprendimento attraverso l'uso di tali strumenti può dare continuità all'azione, mobilitare ulteriori risorse e legittimare le istituzioni scolastiche e i partner a far parte delle arene decisionali per le trasformazioni urbane e nei processi di pianificazione tradizionale; non sembra quindi soffocare la spinta dal basso, rischio evidenziato in altri contesti (Cellamare, 2019), ma sembra facilitarla e consolidarla, anche se tali considerazioni andrebbero approfondite e verificate nel tempo lungo.

6.3. Scuole come attori di rigenerazione urbana?

In sintesi e cercando di generalizzare quanto emerge dall'analisi dei casi studio e dalla ricerca, le iniziative promosse con *Scuola Attiva La Cultura* mettono in evidenza come le istituzioni scolastiche possono agire ed essere generative all'interno di processi collaborativi di rigenerazione urbana, ma per essere realmente trasformativi, non possono essere

attivate solamente con un supporto economico episodico e con apparati concettuali troppo dirompenti, ma è necessario coltivare, motivare e rendere stabile nel tempo la loro azione. In tal modo le scuole possono trasformarsi in comunità di pratica, creare processi di *sensemaking* e iniziare a diventare *placemaker* per i loro quartieri. In questi processi il sostegno e l'affiancamento di enti del terzo settore e di esperti esterni è certamente fondamentale per innovare le modalità organizzative e ampliare la sfera d'azione delle istituzioni scolastiche, ma è necessario che il loro ruolo sia di facilitazione o di co-direzione, e non di registi. Iniziative come quelle promosse dalla DGAAP sembrano quindi rafforzare scintille d'azione già presenti nelle istituzioni scolastiche, ma difficilmente sembrano funzionare da innesco in assenza di un'attivazione pregressa di soggetti interni all'istituzione scolastica e di una relazione realmente collaborativa e non sostitutiva con gli attori sociali partner.

Se i nessi tra politiche urbane e scuole sono pressoché marginali e toccano principalmente la sfera infrastrutturale e spaziale, ciò che emerge dall'approfondimento dei casi, è che in presenza di determinate condizioni, o se facilitate e abilitate, le istituzioni scolastiche possono essere attori attivi nel territorio, interagire e mobilitarsi per i quartieri operando non solo come agenti di cambiamento in chiave educativa, ma anche promuovendo trasformazioni urbane, intervenendo quindi non solo nella sfera sociale, ma anche in quella fisica, anche se in misura minore, facendosi attori di politiche urbane dal basso. Sorpassando le criticità strutturali che le affliggono, come la precarietà del reclutamento dei docenti o il sovraccarico dei dirigenti, in presenza di forte motivazione e di competenze nella sfera degli studi urbani dei docenti da valorizzare (siano esse più legate all'architettura, all'urbanistica, alla geografia, all'ambiente, al marketing territoriale, alla storia, alla sociologia o altro), incentivando la creazione di team multidisciplinari e percorsi formativi curricolari ed extracurricolari a partire da situazioni problematiche presenti nei quartieri (nell'ottica del *service learning*), si possono creare le condizioni per dare continuità alla loro azione nei territori. In aggiunta a questi elementi, la ricerca mette in luce inoltre che altri fattori possono favorire processi di rigenerazione urbana a partire dalle istituzioni scolastiche e da percorsi educativi basati principalmente sulla promozione della cittadinanza attiva: la presenza di strumenti dell'azione pubblica che facilitano i processi collaborativi per la gestione dei beni comuni urbani e la consapevolezza dell'uso di tali strumenti da parte delle istituzioni scolastiche e dei loro partner.

Oltre a ciò, la ricerca fa emergere anche alcuni suggerimenti di policy, alcune traiettorie per future piste di ricerca e alcune considerazioni di ordine metodologico.

6.3.1. Alcuni suggerimenti per iniziare a disegnare uno spazio d'azione tra scuole e politiche urbane

Attraverso l'analisi di casi studio scelti tra le iniziative sostenute con l'azione *Scuola Attiva la Cultura* promossa dalla DGAAP del MiBACT, pur in presenza di circostanze non

facilitanti a causa delle restrizioni dovute all'esplosione della pandemia, oltre a quanto rilevato sinora, fa emergere anche alcuni suggerimenti di *policy*.

Come già evidenziato per molte altre politiche urbane promosse in Italia negli ultimi trent'anni (Fedeli, 2021; Rossignolo, 2020; Saccomani, 2019), si riscontra anche nell'iniziativa *Scuola Attiva la Cultura*, la necessità di dare *continuità all'azione*: la durata di attuazione prevista, coincidente sostanzialmente con l'anno scolastico, anche se prorogata a causa delle restrizioni sanitarie, non è infatti sufficiente a scardinare le routine quotidiane e consolidate caratteristiche delle istituzioni (De Leonardis, 2001), in particolare nei contesti del Mezzogiorno, caratterizzati da una forte resistenza al cambiamento (Savino, 2005). L'analisi dei casi suggerisce che è necessario un tempo lungo per far crescere *comunità di pratica* dotate di identità e riconoscimento (Wenger, 2006), che si possono espandere dentro e fuori dai confini scolastici solo con un costante lavoro in comune per sviluppare innovazioni istituzionali. Tale continuità d'azione potrebbe essere incentivata sia attraverso una maggior durata delle iniziative da svilupparsi nell'arco di almeno due anni scolastici consecutivi, sia attraverso un sostegno esplicito alla creazione di alleanze territoriali durature nel tempo. L'allungamento della durata delle iniziative potrebbe essere pianificato in fase di programmazione iniziale, anche prevedendo eventuali valutazioni intermedie delle attività di progetto realizzate, per confermarne la prosecuzione e/o prevederne un eventuale riorientamento, valorizzando maggiormente a tal scopo il ruolo del "gruppo di pilotaggio" creato dalla Direzione Generale. La creazione di alleanze durature nel tempo potrebbe essere invece favorita dalla promozione di percorsi formativi e di rete tra partner di progetto e l'istituzione scolastica, utili sia a consolidare le pratiche e promuovere l'apprendimento, al fine anche di comprendere e assimilare i concetti e i metodi collaborativi proposti dal bando, sia ad accompagnare il network di partner alla stipula di accordi territoriali più duraturi, eventualmente condizionando una parte del finanziamento al raggiungimento di tale obiettivo. Tali percorsi di rete potrebbero anche facilitare lo scambio di esperienze, la valorizzazione delle diverse specificità dei partner e i diversi orientamenti curriculari degli istituti di istruzione superiore, alimentando pratiche virtuose di scambio di risorse tra partner, mettendo in rete spazi, attrezzature e competenze, per rendere incentivare ciò che può avvenire spontaneamente, come evidenziato dalla ricerca. In tal senso, iniziative che coinvolgono le istituzioni scolastiche dovrebbero includere e suggerire in modo esplicito i dispositivi collaborativi più comunemente utilizzati dalle istituzioni scolastiche (§ 2.1.1), quali: le reti tra scuole (anche se queste non possono includere altri enti e organizzazioni) o i patti educativi di comunità (Del Bene et al., 2021), dispositivi predisposti proprio favorire processi di collaborazione tra istituzioni scolastiche e il territorio. I casi indagati sembrano infatti dimostrare che la formula del raggruppamento temporaneo di scopo, sottoscritta dai partner per la realizzazione delle attività di progetto come richiesto dal bando, aiuta a stringere alleanze educative, ma non sembra un dispositivo idoneo e sufficiente a garantire la collaborazione degli attori oltre la scadenza della rendicontazione conclusiva dei progetti. La continuità di azione promossa dall'idea di una scuola attiva potrebbe inoltre essere

alimentata da processi interni all'istituzione scolastica, attraverso l'*innovazione didattica*. Tale innovazione, che appare eventuale nei casi indagati, potrebbe essere più facilmente sostenuta aumentando le interazioni tra il personale docente dell'istituzione scolastica e i partner esterni delle istituzioni che si adoperano con proposte culturali e formative innovative e creative. Tali pratiche, che si attuano con modalità laboratoriali *con e per* la città, nella pratica potrebbero alimentare scambi e apprendimenti sociali per innovare le modalità didattiche curriculari. Tali percorsi potrebbero acquisire senso condiviso, se fossero interpretati all'interno delle istituzioni scolastiche come percorsi di *service learning* (Mortari, 2017). Essi potrebbero inoltre funzionare da dispositivi di sperimentazione didattica da poter modellare all'interno dei percorsi curriculari, favorendo le pratiche virtuose e contemporaneamente garantendo continuità d'azione dell'istituzione scolastica nei rapporti con l'esterno, verso il quartiere e la comunità, senza la necessità di un supporto economico consistente. Per ottenere questo esito, nel *policy design* dovrebbe essere data maggiore attenzione ad incentivare proposte culturali e formative co-progettate e co-condotte tra personale scolastico e i referenti delle associazioni esterne.

Strettamente correlato al tema della continuità all'azione, sembra emergere anche la necessità di uno *spazio intermedio* tra la DGAAP e i promotori locali. In tal senso il "gruppo di pilotaggio", istituito dalla DGAAP per monitorare e valutare gli impatti dei progetti, avrebbe potuto alimentare maggiormente le occasioni di interazione e apprendimento sia accompagnando i soggetti promotori e i loro partner con attività di formazione per rafforzarli e condividere maggiormente l'approccio e le attività proposti dal bando, sia supportando più efficacemente l'azione locale nel corso del progetto, valorizzando l'interdisciplinarietà e l'integrazione in dialogo con il Ministero dell'Istruzione rapportandosi più efficacemente con gli strumenti messi a disposizione per le istituzioni scolastiche.

Un altro elemento che l'analisi dei casi suggerisce è legato alla *partecipazione* e all'ingaggio degli abitanti dei quartieri, che non sembra essere scontato in tali iniziative di rigenerazione urbana che coinvolgono le scuole, in particolare se il coinvolgimento è di istituti di istruzione superiore, la cui comunità scolastica spesso non è residente nel quartiere di localizzazione degli istituti. Per incentivare le relazioni con gli abitanti è utile quindi favorire la creazione partenariati tra istituti scolastici di diverso grado localizzati all'interno dei quartieri prioritari e complessi, come accaduto nel caso padovano. Le collaborazioni tra istituti di istruzione inferiore e quelli di istruzione superiore localizzati negli stessi quartieri facilita, infatti, il coinvolgimento degli abitanti del quartiere, andando ad intercettare le famiglie residenti, bacino di utenza principale delle scuole inferiori. La messa in rete con istituti comprensivi può quindi favorire la connessione con i territori della prossimità, come rilevato in altre esperienze (Cognetti, 2012; Pasqui, 2019) e rafforzare la visibilità di tutta l'azione delle diverse istituzioni scolastiche presenti.

L'analisi dell'implementazione dei casi studio evidenzia inoltre che tramite percorsi laboratoriali queste iniziative possono spingersi fino a produrre spazio pubblico, che diventa spazio dell'apprendimento per rigenerare porzioni di città sia socialmente, che fisicamente,

ma questo esito è eventuale. Una delle condizioni per cui questo avvenga sembra la necessità di promuovere esperienze laboratoriali progettate a partire dagli spazi problematici, da ciò che “fa problema” nei quartieri, che sono spesso spazi ricchi di potenzialità inespresse dei singoli quartieri oggetto di intervento. Concentrare gli sforzi in tali spazi riconosciuti come problematici con diverse attività e in diverse modalità potrebbe essere più efficace sia termini di visibilità, che di creazione di senso di appartenenza e cura dei luoghi, rispetto alla realizzazione di interventi minuti diffusi che potrebbe risultare troppo dispersiva ed effimera. Si tratta d'altronde di promuovere attraverso percorsi laboratoriali educativi anche processi di sviluppo di comunità, che hanno spesso bisogno di spazi da trasformare in luoghi di interazione, condivisione e apprendimento, per produrre e rigenerare spazi pubblici come beni pubblici, così come intesi da Crosta (2000). Una seconda condizione è che questi laboratori convergano su obiettivi condivisi e di senso per chi mette in pratica le azioni per raggiungerli e non solo per chi li progetta. Riuscire quindi a creare percorsi di *sensemaking* (Weick, 1997) tra i referenti delle diverse attività, che possono avere formazioni e interessi molto diversi, risulta determinante per ottenere gli esiti attesi e promuovere la rigenerazione urbana attraverso la cultura e l'educazione.

6.3.2. Alcune piste di indagine per future ricerche

Le traiettorie per future indagini che la ricerca apre sono molteplici e risentono anche delle riflessioni effettuate durante i numerosi avvicinamenti al mondo della scuola e ai giovani avuti in occasioni professionali in parallelo al percorso di dottorato.

Una prima traiettoria che può rivelarsi fruttuosa è il significativo intreccio tra l'emergere di nuove forme di rigenerazione urbana a base culturale ed educativa in cui è rilevante la dimensione immateriale e l'emergere di nuovi attori alla scala nazionale, come l'impresa sociale Con i Bambini o Save the Children (la cui operatività è addirittura internazionale). Ad esempio, Con i Bambini supporta su scala nazionale progettualità locali a forte valenza territoriale e che hanno alcuni elementi in comune con le iniziative sostenute da *Scuola Attiva la Cultura* o da altre iniziative promosse dalla DGAAP del MIC. Pur partendo dall'obiettivo primario del contrasto alla povertà educativa, avendo una durata e dei finanziamenti maggiori, ed essendo più spesso orientate al coinvolgimento di fasce di giovani nei primi cicli di istruzione, tali progettualità -intercettate anche nei contesti indagati- prevedono, al pari delle iniziative della DGAAP, sia il sostegno e la promozione di reti multi-attoriali, sia il supporto ad azioni che intervengono anche sulla dimensione materiale dello spazio, sebbene in modo secondario rispetto alle azioni educative e formative. L'impresa sociale Con i Bambini sembra quindi agire anch'essa come attore di politiche urbane a base culturale ed educativa; inoltre, sembra operare con maggiore continuità di azione nel tempo, con maggiori risorse economiche, con processi di selezione delle proposte e di valutazione di impatto dei progetti più consolidati rispetto al Ministero della Cultura. Allo stesso modo, Save The Children, tra le diverse iniziative promosse in Italia, ha attivato in collaborazione con attori locali i cosiddetti “Punti Luce” spazi localizzati

in quartieri particolarmente svantaggiati, disseminati in tutto il territorio nazionale, dove si offrono opportunità formative ed educative ai minori. Seguire tali attori emergenti, che complessificano ulteriormente la costellazione delle politiche urbane in Italia, potrebbe pertanto dare ulteriori elementi di riflessione rispetto al ruolo dell'educazione e al coinvolgimento delle istituzioni scolastiche nei processi di rigenerazione urbana.

Una seconda traiettoria per possibili ricerche future nasce dalla constatazione che le prospettive degli studenti coinvolti nelle attività dei progetti analizzati siano state spesso mediate da docenti, dirigenti, educatori. Le attività laboratoriali partecipative o di quartiere utilizzando varie modalità di espressione del campo artistico e della creatività sembrano poter innescare però anche pratiche di emancipazione (Freire, 1970) degli studenti e dei giovani, per renderli autonomi e mobilitarli ulteriormente in forme di cittadinanza attiva. Distanziandosi dall'analisi delle politiche, ulteriori ricerche potrebbero quindi analizzare il punto di vista degli studenti per comprendere meglio gli effetti di tali iniziative sui loro comportamenti. Entrando nel campo della ricerca-azione (Saija, 2016), potrebbe essere di interesse proporre e seguire in modo ravvicinato attività conoscitive finalizzate al cambiamento dei contesti, analizzando nel corso dell'azione come tale cambiamento si attua e approfondire come tali pratiche possono incidere sulla capacità di emancipazione e sulla cittadinanza attiva dei giovani, nel lungo periodo. Tale indagine richiederebbe di occuparsi del livello che Brint chiama microinterazionista (Brint, 2008) per capire ciò che avviene nelle relazioni *fra* e *con* i giovani all'interno di tali processi, analizzando i comportamenti e i cambiamenti nell'esperienza del processo interattivo, entrando quindi all'interno degli ambienti scolastici e/o nei luoghi delle pratiche laboratoriali extrascolastiche. Nella ricerca svolta sia per le restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria sia per la sua stessa impostazione, tale obiettivo non è stato perseguito, ma le molte esperienze professionali svolte in questo periodo a contatto con i giovani in contesti laboratoriali (§ 3.1.1.) e le riflessioni sui livelli della loro partecipazione (Hart, 1992), evidenziano come potrebbe essere di interesse approfondire ulteriormente in che modo tali attività possono contribuire a mobilitare i giovani nella trasformazione della città e renderli cittadini attivi.

Un'ulteriore traccia per future ricerche si appoggia invece sull'ipotesi che le sperimentazioni di pratiche innovative come quelle indagate possano produrre competenze che sono in grado di esprimersi altrove e in futuri momenti, ben al di là dei processi che le hanno avviate e che non sempre sono in grado di sopravvivere in tali contesti (Tedesco, 2011). L'analisi dei casi lascia intravedere diversi segnali potenzialmente fertili che andrebbero esplorati con maggior attenzione, sia nel campo della rigenerazione urbana e della pianificazione, sia in quello della pedagogia.

Nel primo campo, ulteriori ricerche potrebbero quindi partire dalle ipotesi già espresse in riferimento alle "prove di innovazione" (Palermo, 2002) delle politiche urbane degli anni Novanta e Duemila (Tedesco, 2011) per indagare il ruolo capacitante della DGAAP in ambito urbano, non guardando solo agli esiti sui territori locali nell'immediato, ma approfondendo gli esiti dell'azione dei protagonisti in altri contesti e nel tempo lungo. Ad

esempio, la cooperativa sociale Cosep a conclusione del progetto *Arcella In&Out* ha istituito un settore dedicato alla rigenerazione urbana, stipulando su tali tematiche un protocollo d'intesa con l'Università Iuav di Venezia e promuovendo ulteriori progettualità di rigenerazione urbana, tra queste *Impariamo a sognare* che coinvolge il quartiere Guizza a Padova e *Vicinanze sociali e connessioni inclusive* per la città di Vicenza, sperimentando alcuni approcci già messi all'opera all'Arcella. Nel caso leccese invece è emerso come il progetto da un lato sia servito da 'palestra' per gli esperti coinvolti che hanno potuto esportare in altri luoghi alcune pratiche sperimentate in *Asteroidi B167*, dall'altro lato sia servito da stimolo per l'ente locale a svolgere un ruolo di connessione con gli stakeholder locali, sviluppando una capacità relazionale e di networking non scontata e che potrebbe costituire un utile apprendimento da mettere in campo in futuri progetti. Si tratta quindi di comprendere come quanto appreso in queste sperimentazioni abbia influenzato altre pratiche in uno spazio e un tempo più ampio, seguire l'azione dei protagonisti -siano essi referenti dei partner di progetto o delle istituzioni scolastiche- nei loro più vasti «territori di circolazione» (Tarrius, 1993, citato in Crosta, 2010, p. 119), non solo in quegli ambiti spaziali limitati al quartiere o alla città in cui inizialmente agiscono.

Nel secondo campo, guardando con maggiore attenzione ai processi educativi, future ricerche potrebbero indagare in che modo le esperienze laboratoriali innovative portate all'interno dell'istituzione scolastica possono innovare le pratiche didattiche curricolari consolidate; ovvero capire come queste possono fungere da agenti destabilizzanti delle pratiche consolidate tipiche dell'inerzia istituzionale (De Leonardis, 2001). Alcuni spunti emersi durante la ricerca, e già in parte anticipati, lasciano intuire che le pratiche promosse in ambito extracurricolare, se in presenza di determinate condizioni, si possano trasferire anche in quello curricolare, contribuendo ad innovare l'istituzione scolastica.

6.3.3. Alcune considerazioni finali di ordine metodologico

Oltre a quanto già esposto, la ricerca apre anche alcune riflessioni che si relazionano alla metodologia adottata, legate alla specificità del diverso posizionamento assunto nei casi indagati. Infatti, al di là dei protocolli di ricerca che prevedono che l'analisi dei casi di studio sia svolta in modo uniforme, sia che essa prenda la forma comparativa o quella della collezione di casi (Dente, 2011; Yin, 2009), svolgere con consapevolezza tale analisi a partire da distanze differenziate, cercando un equilibrio tra coinvolgimento e distacco, può rivelarsi utile in molti aspetti. Infatti, se da un lato partire da un punto di vista molto situato nell'analisi di un caso richiede un notevole sforzo di autoriflessione per mitigare eventuali rischi di parzialità nella rilettura, dall'altro, il coinvolgimento permette di essere partecipi del farsi dei processi, di mettere in campo conoscenze, di raccogliere informazioni utili difficilmente accessibili dall'esterno e a distanza di tempo, e di produrre conoscenza utile nel corso dell'azione e a posteriori; considerazioni che si avvicinano al dibattito scientifico che coinvolge ricercatori e professori che sono stati immersi in percorsi concreti di costruzione di politiche e progetti territoriali, e che si interrogano sulle opportunità e sulle modalità di

valorizzare gli apprendimenti desunti dalle esperienze (De Leo, 2017; Tedesco, 2022). In aggiunta a questi aspetti, la ricerca ha messo in evidenza come all'interno di una metodologia dell'analisi di casi studio, il coinvolgimento pregresso dentro uno dei casi indagati permette di rapportarsi in modo empatico e orizzontale non solo con gli attori protagonisti di quel caso, ma anche con gli attori protagonisti di altri casi che si intende analizzare. Nella conduzione delle interviste, far emergere la propria esperienza, maturata in un altro contesto, simile ma distante, e rispecchiarsi nell'altro, contribuisce infatti a creare un clima di fiducia che facilita non solo le relazioni e l'accesso alle informazioni utili, ma permette anche di produrre apprendimenti reciproci dello scambio, amplificando gli impatti della ricerca stessa.

Bibliografia

- AA. VV. (2016). *Limes- Rivista italiana di geopolitica, Indagine sulle periferie*(4).
- AA. VV. (2021a). *Archivio di studi urbani e regionali: 132, supplemento, 2021*. Milano: Franco Angeli.
- AA. VV. (2021b). *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Fondazione G. Feltrinelli.
- AA. VV. (2022). Vol. 1 No. 1 (2022): Learning Places/Places to learn Designing Spaces for a mindful citizenship. *Contesti. Città, Territori, Progetti, 1(1)*.
- Allulli, M. (2010). *Le Politiche Urbane in Italia tra adattamento e frammentazione*. Working Paper Cittalia.
- Amin, A., & Thrift, N. J. (2020). *Vedere come una città* (F. Governa & M. Lancione, a cura di). Milano: Mimesis.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton, *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education, 4(2)*, 167–177.
- Arena, G. (2020). *I custodi della bellezza: Prendersi cura dei beni comuni: un patto per l'Italia fra cittadini e istituzioni*. Milano: Touring.
- Arena, G., & Iaione, C. (2015). *L'età della condivisione: La collaborazione fra cittadini e amministrazione per i beni comuni*. Roma: Carocci.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35(4)*, 216–224.
- Associazione Mecenate 90 (a cura di). (2020). *L'Italia policentrica: Il fermento delle città intermedie*. Milano: FrancoAngeli.
- Avanzi - Sostenibilità per Azioni (a cura di). (2021). *Where learning happens. L'educazione come politica urbana*. Milano.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità: Temi derivati da un concetto ingombrante*. Bologna: il Mulino.
- Balbo, M. (2015). Liberare l'Arcella. *Iuav giornale dell'università, Padova progetti per l'Arcella*(149), 8.
- Baró, F., Camacho, D. A., Perez del Pulgar, C., Ruiz-Mallén, I., & García-Serrano, P. (2022). Nature-Based Climate Solutions in European Schools: A Pioneering Co-designed Strategy Towards Urban Resilience. In I. Ruiz-Mallén, H. March, & M. Satorras (a cura

- di), *Urban Resilience to the Climate Emergency: Unravelling the transformative potential of institutional and grassroots initiatives* (pp. 125–146). Cham: Springer International Publishing.
- Barra, G. (2022). *Aperti, scuola! Il ruolo degli spazi scolastici nel rapporto tra infanzia e territorio* (Tesi di Dottorato di ricerca in Ingegneria dell'Architettura e dell'Urbanistica XXXII ciclo). Sapienza Università di Roma.
- Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Beauregard, R. (2013). The neglected places of practice. *Planning Theory & Practice*, 14(1), 8–19.
- Belingardi, C. (2022). Strade scolastiche: Pensare la scuola nella città. *Contesti. Città, territori, progetti*, 1(1), 70–87.
- Benadusi, L., Giancola, O., & Viteritti, A. (2020). L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente. *Autonomie locali e servizi sociali*, (2), 325–341.
- Berruti, G. (2016). Lo spazio pubblico tra forma urbana e dimensione sociale. Viaggio attraverso la letteratura urbanistica. In G. Berruti (a cura di), *Esplorazioni urbanistiche dello spazio pubblico* (pp. 29–48). Roma: INU.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci editore.
- Bifulco, L., & De Leonardis, O. (2006). Integrazione tra le politiche come opportunità politica. In C. Donolo (a cura di), *Il futuro delle politiche pubbliche* (pp. 31–58). Milano: Mondadori.
- Bifulco, L., Fedeli, V., Perrone, C., & Vicari Haddock, S. (2020). Alla ricerca delle periferie. In G. Laino (a cura di), *Il Quinto Rapporto sulle città di Urban@it* (pp. 33–57). Bologna: il Mulino.
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073.
- Briata, P., Bricocoli, M., & Tedesco, C. (2009). *Città in periferia: Politiche urbane e progetti locali in Francia, Gran Bretagna e Italia*. Roma: Carocci editore.
- Bricocoli, M., Orsini, F., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). Schools and cities. In S. Armondi, A. Balducci, M. Bovo, & B. Galimberti, *Cities Learning from a Pandemic* (pp. 209–231). London: Routledge.
- Bricocoli, M., & Savoldi, P. (2010). *Milano downtown: Azione pubblica e luoghi dell'abitare*. Milano: Et al.
- Bricocoli, M., Savoldi, P., & Sabatinelli, S. (2016). Innovare le politiche abitative in una città

- di proprietari. *Territorio* : 78, 3, 2016.
- Brint, S. (2008). *Scuola e società*. Bologna: il Mulino.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174.
- Calvaresi, C. (2018). Periferie e politiche pubbliche. *Che Fare*.
- Camera dei Deputati. (2018). *Relazione sull'attività svolta dalla commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie*.
- Campagnari, F., Ostanel, E., & Micelli, E. (2023). Ibridazione e molteplicità della cultura per la rigenerazione urbana. Evidenze e piriche da alcuni programmi italiani di finanziamento ministeriali e di fondazioni. In Pappalardo, Giusy, C. Belingardi, Esposito De Vita, Gabriella, & Saija, Laura (a cura di), *Agire collettivo e rapporto tra attori nel governo del territorio*, 05, 166–171. Roma-Milano: Planum Publisher e Società Italiana degli Urbanisti.
- Campione, M., & Contu, E. (a cura di). (2020). *Liberare la scuola: Vent'anni di scuole autonome*. Bologna: il Mulino.
- Cancellieri, A., & Campagnari, F. (2020). Spazi di rigenerazione: Ambivalenze e sfide di un nuovo modo di fare città. In G. Nuvolati (a cura di), *Enciclopedia sociologica dei luoghi* (Vol. 2, pp. 331–351). Milano: Ledizioni.
- Cancellieri, A., & Paterle, G. (a cura di). (2019). *Quartieri. Viaggio al centro delle periferie italiane*. Padova: BeccoGiallo.
- Cannella, F. (2023). Una strada scolastica, una strada partecipata. Il caso della Scuola Aperta e Partecipata Di Donato a Roma e le interazioni inedite tra soggetti educativi e progetto di città. *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, 9(13), 90–115.
- Cantisani, G. (a cura di). (2014). *Quaderno n. 2—Strade nuove per imparare l'utilizzo dei beni comuni*. Movi.
- Cantisani, G. (2019). *Facciamo il punto sulle Scuole Aperte Partecipate e Condivise*.
- Capano, G., & Giuliani, M. (a cura di). (1997). *Dizionario di politiche pubbliche*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Capogna, S. (2014). Verso una comunità educante. *QTimes webmagazine*, VI(3), 3–12.
- Carr, S., & Lynch, K. (1968). Where Learning Happens. *Daedalus*, 97(4), 1277–1291.
- Casagrandi, R., & Pileri, P. (a cura di). (2020). *HABITAT@SCUOLA Qualità degli spazi urbani davanti alle scuole. Oasi di biodiversità dentro le scuole*. Milano: Altraeconomia.
- Casonato, C., Vedoà, M., & Cossa, G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un*

- progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*. Siracusa: LetteraVentidue Edizioni.
- Castells, M. (2004). *La città delle reti*. Venezia: Marsilio.
- Cellamare, C. (2011). *Progettualità dell'agire urbano: Processi e pratiche urbane*. Roma: Carocci.
- Cellamare, C. (2019). *Città fai-da-te: Tra antagonismo e cittadinanza: storie di autorganizzazione urbana*. Roma: Donzelli Editore.
- Cellamare, C., & Montillo, F. (a cura di). (2020). *Periferia: Abitare Tor Bella Monaca*. Roma: Donzelli Editore.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ciacci, L. (2021). *La città è vostra: Patrick Geddes: l'educazione alla cittadinanza*. Siracusa: LetteraVentidue.
- Ciarini, A., & Giancola, O. (2016). Le politiche educative in Italia: Tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. *La Rivista Delle Politiche Sociali/Italian Journal of Social Policy*, 2, 61–80.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition). Oxford: Oxford University Press.
- CNAPPC. (2020a). *La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo 1° edizione / 2018-2019—Contributi*. Roma: CNAPPC.
- CNAPPC. (2020b). *La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo 1° edizione / 2018-2019—Esperienze*. Roma: CNAPPC.
- CNAPPC. (2023). *La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo 2° edizione / 2019-2020*. Roma: CNAPPC.
- Coelen, T., Heinrich, A. J., & Million, A. (2017). Common Points Between Urban Development and Education. In A. Million, A. J. Heinrich, & T. Coelen (a cura di), *Education, Space and Urban Planning* (pp. 1–15). Cham: Springer International Publishing.
- Cognetti, F. (2012). Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza?: Un'esperienza di progettazione in corso. *Territorio*, 63(4), 133–142.
- Cognetti, F. (2013). La third mission dell'università: Lo spazio di soglia tra città e accademia. *La third mission dell'università: lo spazio di soglia tra città e accademia*, 18–22.
- Cognetti, F., & Fava, F. (2019). La città interdisciplinare. Per itinerari non tracciati tra saperi urbani. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani*, 6–21.
- Cognetti, F., Larena Faccini, J., & Gambino, D. (2021). *Periferie del cambiamento: Traiettorie*

- di rigenerazione tra marginalità e innovazione a Milano*. Macerata: Quodlibet.
- Commissione Europea. (2018). *Una nuova agenda europea per la cultura COM(2018) 267*.
- Consalez, L. (2018). Un ponte tra scuola e territorio. *Territorio*, (85), 80–92.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018a). *Conclusioni del Consiglio Europeo sul piano di lavoro per la cultura 2019- 2022 (2018/C 460/10)*.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018b). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Crosta, P. Luigi. (1998). *Politiche. Quale conoscenza per l'azione territoriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Crosta, Pier Luigi. (1973). *L'urbanista di parte: Ruolo sociale del tecnico e partecipazione popolare nei processi di pianificazione urbana*. Milano: FrancoAngeli.
- Crosta, Pier Luigi. (2000). Società e territorio, al plurale. Lo spazio pubblico quale bene pubblico—Come esito eventuale dell'interazione sociale. *Foedus*, 1, 40–53.
- Crosta, Pier Luigi. (2010). *Pratiche. Il territorio «è l'uso che se ne fa»*. Milano: FrancoAngeli.
- Crosta, Pier Luigi, & Bianchetti, C. (2021). *Conversazioni sulla ricerca*. Roma: Donzelli Editore.
- D'Albergo, E. (2010). Urban issues in nation-state agendas: A comparison in Western Europe. *Urban Research & Practice*, 3(2), 138–158.
- D'Alena, M. (2021). *Immaginazione civica: L'energia delle comunità dentro la politica*. Roma: Luca Sossella editore.
- De Bartolomeis, F. (1980). *Fare scuola fuori della scuola: Orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno*. Torino: Stampatori.
- De Leo, D. (a cura di). (2017). *L'urbanistica dei prof(ass)essori: Esperienze e competenze nell'amministrazione pubblica e per la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- De Leonardis, O. (2001). *Le istituzioni: Come e perché parlarne*. Roma: Carocci editore.
- De Maio, Marconi, G., Munarin, S., Tosi, M. C., & Virgioli, P. (a cura di). (2022). *Pensare come una città*. Conegliano: Anteferma.
- Del Bene, G., Rossi, A. L., & Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante: I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese (MI): Fabbrica dei segni.
- Delors, J., Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, & Unesco. (2005). *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo (7. rist)*. Roma: Armando.
- Dematteis, G. (1985). *Le metafore della terra: La geografia umana tra mito e scienza..* Milano: Feltrinelli.
- Demazière, C. (2022). Urbanisation, suburbanisation and territorial development: Research

- issues for small and medium-sized towns. In H. Mayer & M. Lazzeroni, *A research agenda for small and medium-sized towns* (pp. 39–55). Edward Elgar Publishing.
- Dente, B. (a cura di). (1990). *Le Politiche pubbliche in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Dente, B. (2011). *Le decisioni di policy: Come si prendono, come si studiano*. Bologna: il Mulino.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1899a). *The school and society: Being three lectures*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1899b). *The school and society: Being three lectures* (The University of Chicago Press). Chicago. Ed. it. (1976). *Scuola e società*. Newton Compton editori.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. Ed. it. (2008). *Democrazia e Educazione*. Sansoni.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquire*.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane (a cura di). (2017a). *Demix: Atlante delle periferie funzionali metropolitane*. Ospedaletto (PI): Pacini.
- Direzione generale arte e architettura contemporanee e periferie urbane. (2017b). *Rapporto attività 2015- 2017*.
- Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane (a cura di). (2019). *Scuola. Spazio aperto alla cultura*. Roma: De Luca Editori D'Arte. Direzione Generale Creatività Contemporanea del Ministero della Cultura, & Fondazione Scuola dei beni e delle attività culturali (a cura di). (2023). *Arte e spazio pubblico*. Cinisello Balsamo, Milano: Silvana editoriale.
- Dolci, D. (1957). *Inchiesta a Palermo*. Torino: Einaudi.
- Dolci, D. (1985). *Palpitare di nessi: Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Roma: Armando.
- Donolo, C. (1997). *L'intelligenza delle istituzioni*. Milano: Feltrinelli.
- Donolo, C. (a cura di). (2006). *Il futuro delle politiche pubbliche*. Milano: Mondadori.
- Elias, N. (1988). *Coinvolgimento e distacco: Saggi di sociologia della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Esposito, R. (1998). *Communitas: Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, & Mazzucato, M. (2018). *Mission-oriented research & innovation in the European Union: A problem-solving approach to fuel innovation-led growth*. Publications Office.
- Evans, G., & Shaw, P. (2004). *The contribution of culture to regeneration in the UK: A review*

of evidence.

- Fainstein, S. S. (2010). *The just city*. Ithaca, New York: Cornell university press.
- Fareri, P. (2000). A chi interessano le politiche urbane? *Territorio*, (13), 49–59.
- Fareri, P. (2009). *Rallentare. Il disegno delle politiche urbane*. Milano: Franco Angeli.
- Faure, E. (1975). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fedeli, V. (2021). The unaccomplished quest for urban policies in Italy. Waiting for Godot in the country of one hundred cities. In *A Modern Guide to National Urban Policies in Europe* (pp. 87–102). Edward Elgar Publishing.
- Ferilli, G., Sacco, P. L., Tavano Blessi, G., & Forbici, S. (2017). Power to the people: When culture works as a social catalyst in urban regeneration processes (and when it does not). *European Planning Studies*, 25(2), 241–258.
- Ferrara, A. D. (2016). *Modelli formativi e produzione di territorio: Michele Crimi e l'esperienza pedagogica dei campicelli come pratiche d'uso nella Sicilia di inizio Novecento* (Tesi di Dottorato di ricerca in Pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio). Università luav di Venezia.
- Ferraro, G. (1998). *Rieducazione alla speranza: Patrick Geddes, planner in India, 1914-1924*. Milano: Editoriale Jaca Book.
- Fianchini, M. (2017). *Rinnovare le scuole dall'interno: Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Fiorella, F. M. (2021). *Narrare lo spazio fisico e sociale: Arte pubblica e metamorfosi del margine. Il caso studio del progetto di arte muraria nel quartiere 167 b/ San Giovanni Battista di Lecce*. University of Salento.
- Fondazione Agnelli. (2020). *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- ForumDD (a cura di). (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine Esplorativa*.
- Fregolent, L. (2008). *Periferia e periferie*. Roma: Aracne.
- Fregolent, L. (a cura di). (2020). Sun City. *luav giornale dell'università*, (167).
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain: From knowledge to action*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci editore.
- Gamberoni, E., & Alaimo, A. (2017). Ricerca sul campo e pratiche riflessive: I confini del coinvolgimento. *L'apporto della geografia tra rivoluzioni e riforme*, 2805–2811. Roma: A.Ge.I.

- Geddes, P. (1915). *Cities in Evolution*. London: Williams & Norgate.
- Gehl, J. (2013). *Cities for People*. Island Press.
- Gelli, F. (2002). *Politica & politiche: Lo studio di caso? Una domanda di ricerca*. Milano: Giuffrè.
- Gentili, A., & Pignataro, G. (a cura di). (2021). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci editore.
- George, S. E., & Pignaris, C. L. (a cura di). (2020). *Coltivare partecipazione: Esperienze e processi partecipativi raccontati da AIP2*. Molfetta: La Meridiana.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia: Dati, analisi, politiche* (1a edizione). Roma: Carocci editore.
- Giannelli, A. (2020). Il preside diventa dirigente. In M. Campione & E. Contu (a cura di), *Liberare la scuola: Vent'anni di scuole autonome* (pp. 111–120). Bologna: il Mulino.
- Giunti, C., Orlandini, L., & Tortoli, L. (a cura di). (2018). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola—Service Learning"* (Indire). Firenze.
- Glazer, N. (1959). The School as an Instrument in Planning. *Journal of the American Institute of Planners*, 25(4), 191–196.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory mis-education*. New York: Horizon Press.
- Governa, F., & Saccomani, S. (2004). From urban renewal to local development. New conceptions and governance practices in the Italian peripheries. *Planning Theory & Practice*, 5(3), 327–348.
- Granata, E. (2021). *Placemaker: Gli inventori dei luoghi che abiteremo*. Torino: Einaudi.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: International Child Development Center, UNICEF.
- Hirschman, A. O. (1981). *Essays in trespassing: Economics to politics and beyond*. Cambridge [Eng.]; New York: Cambridge University Press.
- laione, C. (2016). The CO-City: Sharing, collaborating, cooperating, and commoning in the city. *American Journal of Economics and Sociology*, 75(2), 415–455.
- laione, C. (2017). *Collaboratorio Reggio: Il percorso di progettazione partecipata per la realizzazione del Laboratorio Aperto: Chiostrì di San Pietro*. Reggio Emilia.
- laione, C. F., Marchetti, R., Rullani, F., De Nictolis, E., Prevete, C., Piperno, A., ... Tripodi, L. (2018). *La cooperativa di quartiere come strumento di cooperazione delle comunità urbane* [Report di Ricerca].
- laione, C., Piperno, A., Granà, F., & Busco, C. (2022). *Monitoraggio e valutazione dell'impatto dei progetti vincitori dei bandi "Scuola: Attiva la cultura" e "Biblioteca casa di*

- quartiere” nell’ambito del piano *Cultura Futuro Urbano* [Rapporto di ricerca].
- laione, F. C., & Cannavò, P. (2015). The collaborative and polycentric governance of the urban and local commons. *Urban Pamphleteer*, 5, 29–31.
- laione, F. C., & De Nictolis, E. (2016). La quintupla elica come approccio alla governance dell’innovazione sociale. In *I luoghi dell’innovazione aperta. Modelli di sviluppo territoriale e inclusione sociale* (pp. 75–89). Fondazione Giacomo Brodolini.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- International Association Of Educating Cities. (2004). *Carta delle Città Educative*.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House.
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & Sitka-Sage, M. D. D. (a cura di). (2018). *Wild Pedagogies: Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*. Palgrave Macmillan.
- Labsus. (2023). *Le scuole: Da beni pubblici a beni comuni. Labsus Rapporto 2022*.
- Laino, G. (2010). Costretti e diversi. Per un ripensamento della partecipazione nelle politiche urbane. *Territorio*, 3(54), 7–22.
- Laino, G. (2012). *Il fuoco nel cuore e il diavolo in corpo. La partecipazione come attivazione sociale: La partecipazione come attivazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Laino, G., & Padovani, L. (2000). Le Partenariat pour rénover l’action publique ? L’expérience italienne. *Pôle Sud*, 12(1), 27–46.
- Lamacchia, M. R., Luisi, D., Mattioli, C., Pastore, R., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2021). Contratti di scuola: Uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, & F. Zanfi (a cura di), *Ricomporre i divari: Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Bologna: il Mulino.
- Lanzani, A., Leo, D. D., Mattioli, C., Morello, E., & Zanfi, F. (2021). Nell’Italia di mezzo: Rigenerazione e valorizzazione dei territori della produzione. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, & F. Zanfi (a cura di), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Bologna: il Mulino.
- LeGates, R. T., & Stout, F. (a cura di). (2016). *The city reader* (Sixth edition). London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. K. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem solving*. New Haven: Yale University Press.

- Luisi, D. (2019). Periferie educative: L'innovazione viene dai margini.
- Lukashok, A. K., & Lynch, K. (1956). Some Childhood Memories of the City. *Journal of the American Institute of Planners*, 22(3), 142–152.
- MacCallum, D., Babb, C., & Curtis, C. (2019). *Doing research in urban and regional planning: Lessons in practical methods*. New York London: Routledge.
- Marconi, G., & Albanese, F. (2022). Quando l'agopuntura diventa rigenerazione urbana. Incursioni didattiche nei processi dal basso nella Prima Arcella a Padova. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani*, 8(12), 69–92.
- Marini, S. (2019). L'architetto torna a scuola. *Architetti Verona*, (119), 17–18.
- Marini, S. (2020a). Il ruolo delle scuole nei processi di rigenerazione urbana: Il coinvolgimento di bambini e ragazzi. *luav giornale dell'università*, (167), 6–7.
- Marini, S. (2020b). *Rapporto di Ricerca "Partecipazione e valutazione della rigenerazione urbana" nell'ambito del progetto Arcella In&Out*. Università luav di Venezia.
- Marini, S. (2022a). Quali interazioni tra progetti promossi dalle scuole per i quartieri e l'urbanistica? Riflessioni a partire dal progetto Arcella In&Out a Padova. In Pappalardo, Giusy, C. Belingardi, Esposito De Vita, Gabriella, & Saija, Laura (a cura di), *Agire collettivo e rapporto tra attori nel governo del territorio* (Vol. 5, pp. 67–71). Roma-Milano: Planum Publisher e Società Italiana degli Urbanisti.
- Marini, S. (2022b). Rigenerare la città a partire dal coinvolgimento dei giovani: La divertente fatica di prendersi cura degli spazi pubblici. *Urbanistica Informazioni*, 306(Atti della XIII Giornata internazionale di Studio INU, Napoli 16 dicembre 2022), 298–300.
- Mattioli, C., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2021). Scuole e territori fragili: Il modello lungimirante del Contrat École a Bruxelles. *Territorio*, 97-Supplemento, 67–76.
- Mayer, H., & Lazzeroni, M. (a cura di). (2022). *A research agenda for small and medium-sized towns*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Meschini, E. R. (2023). Come possiamo partecipare? Pratiche artistiche e linee guida ministeriali nei progetti di rigenerazione urbana. *Tracce Urbane*, 13(06), 251–265.
- Million, A., Heinrich, A. J., & Coelen, T. (2015). Educational Landscapes and Urban Development. Contextual and Spatial Interfaces and Linkages. *Planning Practice & Research*, 30(5), 587–601.
- Minervini, G. (2016). *La politica generativa: Pratiche di comunità nel laboratorio Puglia*. Roma: Carocci editore.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino* (Ed. 1975). Milano: Garzanti.
- Moore, R. C. (2017). *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. Routledge.

- Morlino, L., Iaione, C. F., Marchetti, R., Rullani, F., Gallo, D., De Nictolis, E., Tripodi, L. (2018). *Modelli di co-governance urbana, sostenibilità, bancabilità ed eleggibilità finanziaria di imprese civiche o di comunità: Il partenariato pubblico-comunità e il partenariato pubblico-privato-comunità* [Report di Ricerca].
- Mortari, L. (2017). *Service learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano: F. Angeli.
- Mumford, L. (1938). *The Culture of Cities*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Olivastri, C. (2018). *Con temporaneo. Design per il riuso di spazi abbandonati*. Gangemi.
- Orlandini, L. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: Percorsi di innovazione nel Movimento delle Avanguardie educative. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(25), 112–122.
- Paba, G., & Pecoriello, A. L. (a cura di). (2006). *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*. Firenze: Masso delle Fate Edizioni.
- Pacchi, C. (2019). *Iniziativa dal basso e trasformazioni urbane: L'attivismo civico di fronte alle dinamiche di governance locale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Padovani, L. (2002). Il concetto di azione integrata. In P. C. Palermo (a cura di), *Il programma Urban e l'innovazione delle politiche urbane*. (Vol. 1, pp. 66–87). Milano: FrancoAngeli.
- Palermo, P. C. (2002). *Il programma Urban e l'innovazione delle politiche urbane*. 1, 1. Milano: FrancoAngeli.
- Palermo, P. C. (2004). *Trasformazioni e governo del territorio: Introduzione critica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palestino, M. F., Amore, M. P., Cuntò, S., & Molinaro, W. (2020). Reinventare le scuole come hub di rigenerazione socio-ecologica. Una ricognizione sulle potenzialità degli spazi aperti degli istituti superiori di Napoli. *BDC. Bollettino Del Centro Calza Bini*, 20(1), 181–196.
- Pase, A., & Giaretta, P. (a cura di). (2023). *Quante Padova? Un viaggio nello spazio e nel tempo tra i quartieri di Padova*. Limena (PD): Edizioni Bette.
- Pasqui, G. (2011). Un ciclo politico al tramonto: Perché l'innovazione delle politiche urbane in Italia non ha funzionato. *Territorio*, (57), 147–156.
- Pasqui, G. (2017). *Urbanistica oggi: Piccolo lessico critico*. Roma: Donzelli Editore.
- Pasqui, G. (2019). Scuole e città. *Urbanistica*, 163, 134–139.
- Perin, G. (2023). Arcella. Da Sant'Antonio alla superdiversity. In A. Pase & P. Giaretta (a cura di), *Quante Padova? Un viaggio nello spazio e nel tempo tra i quartieri di Padova* (pp. 109–134). Limena (PD): Edizioni Bette.

- Perin, G., Ludovico, M., Piovan, S. E., Pase, A., & Giaretta, P. (2022). *Quante Padova? Arcella*. Limena (PD): Edizioni Bette.
- Petrillo, A. (2018). *La periferia nuova: Disuguaglianza, spazi, città*. Milano: FrancoAngeli.
- Piano, R. (2014, gennaio 26). Il rammendo delle periferie. *Il Sole 24 ORE*.
- Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (a cura di). (2022). *Piazze scolastiche | Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Milano: Corraini.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1984). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland* (3. ed). Berkeley: Univ. of California Press.
- Regonini, G. (2001). *Capire le politiche pubbliche*. Bologna: il Mulino.
- Renzoni, C., & Savoldi, P. (2019). L'eredità degli standard urbanistici: Partire dalle scuole. *AA. VV.*, 3.3a, 161–167. Roma-Milano: Planum Publisher.
- Renzoni, C., & Savoldi, P. (2020). Le scuole tra piani, burocrazie e modelli. Il caso milanese. *Territorio*, (90), 50–61.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Rinaldi, C. (1998). L'ambiente dell'infanzia. In G. Ceppi & M. Zini (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia* (pp. 114–120). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rodwin, L., & Southworth, M. (1981). The educative city. In L. Rodwin (a cura di), *Cities and City Planning*. London, New York: Plenum Press.
- Rossi-Doria, M. (2000). Per una pratica dei diritti. In C. Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano* (pp. 5–13). Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Rossi-Doria, M. (2020). L'antidoto dell'istruzione. In G. Laino (a cura di), *Quinto Rapporto sulle città: Politiche urbane per le periferie: Vol. CAP VIII* (pp. 101–112). Bologna: il Mulino.
- Rossignolo, C. (2020). Le politiche per le periferie negli ultimi trenta anni. In G. Laino (a cura di), *Il Quinto Rapporto sulle città di Urban@it* (pp. 13–22). Bologna: il Mulino.
- Rotondo, F., & Savoldi, P. (2021). Scuole e politiche urbane: Uno spazio da disegnare. *Archivio di studi urbani e regionali*: 132, supplemento, 2021.
- Rovigatti, P., & Simionato, L. (2021). *Cultura come cura. Esperienze di rigenerazione urbana a base culturale nei quartieri prioritari e complessi, al tempo di Covid 19*. Pescara: CARSA.
- Sacco, P. L., Ferilli, G., & Tavano Blessi, G. (a cura di). (2015). *Cultura e sviluppo locale: Verso il distretto culturale evoluto*. Bologna: il Mulino.
- Saccomani, S. (2004). Programmi complessi: Una rilettura delle esperienze. In *Valutare i*

- programmi complessi* (pp. 15–38). Savigliano: L'artistica.
- Saccomani, S. (2019). Rigenerazione urbana e periferie, guardando Torino. Contraddittorietà e frammentazione. *Archivio di studi urbani e regionali*, (125), 26–46.
- Saija, L. (2016). *La ricerca-azione in pianificazione territoriale e urbanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Saporito, E., & Vassallo, I. (2021). La scuola come bene comune: Verso una diversa prospettiva progettuale. *Archivio di studi urbani e regionali: 132, supplemento, 2021*, 110–124.
- Save the Children (a cura di). (2019). *Atlante dell'infanzia a rischio 2018. Le periferie dei bambini*. Roma: Ist. Enciclopedia Italiana.
- Savino, M. (2005). *Pianificazione alla prova nel Mezzogiorno*. Milano: FrancoAngeli.
- Savoldi, P., & Renzoni, C. (2019). Oltre il recinto: Tornare a scuola con una prospettiva urbana. *Il Giornale dell'Architettura*.
- Savoldi, P., & Rotondo, F. (2022). Scuole e politiche urbane. Uno spazio da disegnare. *ARCHIVIO DI STUDI URBANI E REGIONALI*, (132), 172–196.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2012). *Interpretive research design: Concepts and processes*. New York, NY: Routledge.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare: Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante: Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Spagna, F. (2018). *Il nostro quartiere profuma di spezie: Antropologia urbana all'Arcella* (Prima edizione). Padova: Cleup.
- Tedesco, C. (2009). Italia. Senso, strumenti ed esiti dell'area-based approach ai problemi urbani. In *Biblioteca di testi e studi: Vol. 516. Città in periferia: Politiche urbane e progetti locali in Francia, Gran Bretagna e Italia* (pp. 101–134). Roma: Carocci editore.
- Tedesco, C. (2011). Negli interstizi delle azioni innovative di rigenerazione urbana. *Archivio di studi urbani e regionali: 100, 1, 2011*.
- Tedesco, C. (2022). Nei progetti di territorio: Conoscenze, competenze, attori. *Territorio: 102, 3, 2022*.
- Tonucci, F. (2015). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo:

Zeroseiup.

- Tosi, M. C., & Munarin, S. (2011). *Spazi del welfare: Esperienze luoghi pratiche*. Macerata: Quodlibet.
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Urban@it. (2017). *Secondo Rapporto sulle città Le agende urbane delle città italiane* (G. Pasqui, P. Briata, & V. Fedeli, a cura di). Bologna: il Mulino.
- Urban@it. (2019). *Quarto rapporto sulle città: Il governo debole delle economie urbane*. Bologna: il Mulino.
- Urban@it. (2020). *Quinto rapporto sulle città: Politiche urbane per le periferie* (G. Laino, a cura di). Bologna: il Mulino.
- Urban@it, & Anci. (2017). *RIGENERAZIONE URBANA: un progetto per l'Italia Dossier sui Progetti di Comuni e Città Metropolitane per il Bando Periferie* (P. Testa, a cura di).
- Ward, C. (1978). *The child in the city*. London: Architectural Press.
- Ward, C., & Fyson, A. (1973). *Streetwork: The exploding school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Cortina Raffaello.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press. Ed. it. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina Raffaello.
- Weyland, B. (2019). New Challenges for the School of the Future, between Pedagogy and Architecture. *Scuola democratica*, (4), 263–267.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini scientifica.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Zucca, V. R. (2022). Un sasso in uno stagno. Le scuole come spazio di centralità sociale e culturale in contesti in transizione nella Sardegna meridionale. *Archivio di studi urbani e regionali*, (132), 138–153.

Sitografia

Iniziative del MIC e della DGCC

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/>

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/premioricerca-rigenerazioneurbana/>

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/artespaziopubblico/>

https://storico.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza_asset.html_1582033023.html

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/futuroperiferie/>

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/prendiparte/>

[https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/05/BANDO_PREN
DI_PARTE.pdf](https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/05/BANDO_PREN
DI_PARTE.pdf)

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/scuola-spazio-aperto-alla-cultura/>

[https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/04/avviso-pubblico
.pdf](https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/04/avviso-pubblico
.pdf)

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/creativelivinglab/>

Piano Cultura Futuro Urbano e Scuola Attiva La Cultura

<https://creativitacontemporanea.cultura.gov.it/pianoculturafuturourbano/>

www.youtube.com/watch?v=w9Gtqj7H3LM

www.youtube.com/watch?v=1MQBQ4yj_aA

Progetto Arcella In&Out

<https://www.iisvalle.edu.it/>

<https://sites.google.com/ipvalle.it/abitare-il-paese/>

<https://www.arcellainout.it/>

<https://percorsiconibambini.it/schole/>

<https://www.comune.padova.it/>

Progetto Asteroide B167

<https://www.liceobanzi.edu.it/>

<https://www.asteroideb167.org/>

<https://percorsiconibambini.it/storiecuciteamano/>

<https://www.sperone167.it/>

<https://umap.geonue.com/m/1709/>

<https://www.arcasudsalento.it/vivere-il-comune/attivita/progetti/item/la-storia-da-iacp-ad-a-rca-sud-salento>

<https://www.fondazioneconilsud.it/progetto-sostenuto/calcio-e-affini-senza-confini/>

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Zona_167_\(Lecce\)](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Zona_167_(Lecce))

<https://youtu.be/SUAURQPJnXg>

<https://percorsiconibambini.it/storiecuciteamano/>

<https://www.puglecce.it>

<https://www.comune.lecce.it/>

Altri siti

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

<https://labgov.luiss.it/>

www.mediaree.it/osservatorio

<https://renzopianog124.com/>

<https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/home?authuser=0>

<https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/attivita/memo-memorie-in-movimento?authuser=0>

Abbreviazioni

ANCI: Associazione Nazionale Comuni Italiani

CIPE: Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica

CIPU: Comitato interministeriale per le politiche urbane

DGAAP: Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane

DGCC: Direzione Generale Creatività Contemporanea

Dicoter: Direzione Generale per lo Sviluppo del territorio, la programmazione ed i progetti internazionali

EU: Unione Europea

MiBAC: Ministero dei Beni e le Attività Culturali

MiBACT: Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Turismo

MiC: Ministero della Cultura

MIT: Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti

MIUR: Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca

Piano: Piano Cultura Futuro Urbano

Piano Periferie: Programma straordinario di intervento per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie

PINQuA: Programma Innovativo Nazionale per la Qualità dell'Abitare

PTCO: Percorsi Trasversali per le Competenze e l'Orientamento

PUG: Piano Urbanistico Generale

UIA: Urban Innovative Actions

Indice delle illustrazioni

Fig. 2.1: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000): anni '90 - 2010 (elaborazione dell'autrice).

Fig. 2.2: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000): anni 2011 - 2021 (elaborazione dell'autrice)..

Fig. 2.3: Cronistoria dell'evoluzione della Direzione Generale Creatività Contemporanea (elaborazione dell'autrice).

Fig. 2.4: Schema delle principali iniziative legate alle periferie promosse dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea dal 2014 (elaborazione dell'autrice).

Fig. 2.5: Schema aggiornato della costellazione di iniziative verso l'azione integrata (Laino & Padovani, 2000) con l'emersione del ruolo del Ministero della Cultura e del focus sulla cultura e l'educazione: anni 2011 - 2021 (elaborazione dell'autrice).

Fig. 4.1: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura con l'indicazione dell'area geografica di localizzazione degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

Fig. 4.2: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura con l'indicazione della localizzazione degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

Fig. 4.3: Grafico a torta elaborato sull'analisi della graduatoria delle proposte premiate dal bando Scuola Attiva la Cultura e il grado degli istituti scolastici capofila delle proposte premiate (elaborazione dell'autrice).

Fig. 5.1: Localizzazione del quartiere Arcella nella città di Padova (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, dicembre 2023).

Fig. 5.2: Immobili di edilizia residenziale, le cosiddette "case dei ferrovieri", nel quartiere Arcella in via Tiziano Minio nel quartiere Arcella (foto dell'autrice: giugno 2023).

Fig. 5.3: Immobili produttivi in parte riconvertiti e immobili residenziali in via Pietro Danieletti nel quartiere Arcella (foto dell'autrice, giugno 2023).

Fig. 5.4: Via Tiziano Aspetti con in lontananza la "Torre Gregotti" nell'area San Carlo (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.5: Intervento artistico su una saracinesca di un negozio nell'area Borgomagno realizzato nell'ambito del progetto *Welcome to Arcella: cross the bridge* promosso dall'associazione Mille e Una Arcella nel 2021 (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.6: Murales "Una Scarpa da Aggiustare" realizzato dall'artista Zed e promosso dall'associazione Mille e Una Arcella, in via Tiziano Aspetti (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.7: Casa di Quartiere realizzata nel 2022 in Arcella (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.8: Muro di cinta del complesso della scuola dei Rogazionisti/I.S.S. G. Valle nel quartiere Arcella in via Tiziano Minio nel quartiere Arcella (foto dell'autrice, giugno 2023).

Fig. 5.9: Cortile esterno dell'Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle (foto dell'autrice, giugno 2023).

Fig. 5.10: Linea del tempo dei principali progetti implementati dall'I.I.S. G. Valle in connessione con il quartiere (elaborazione dell'autrice).

Fig. 5.11: Mostra allestita per la presentazione pubblica degli esiti del progetto *Abitare il Paese* presso il centro San Gaetano (foto dell'autrice, maggio 2019).

Fig. 5.12: Area "ex Valli" individuata come spazio da rigenerare nell'ambito del progetto *Abitare il Paese*, prima dell'acquisto da parte dell'amministrazione (foto dell'autrice, luglio 2020).

Fig. 5.13: Localizzazione dell'Istituto d'Istruzione Superiore Giovanni Valli e i principali luoghi del quartiere Arcella individuati per interventi esterni agli spazi scolastici (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

Fig. 5.14: Foto di un incontro partecipativo realizzato all'interno dell'I.I.S Giovanni Valle nell'ambito del progetto *Arcella In & Out* (novembre 2019).

Fig. 5.15: Incontro partecipativo realizzato all'interno dell'I.I.S Giovanni Valle nell'ambito del progetto *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, novembre 2019).

Fig. 5.16: Seminario realizzato all'interno del Liceo E. Curiel con *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, gennaio 2020).

Fig. 5.17: Evento pubblico nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, febbraio 2020).

Fig. 5.18: Galleria commerciale San Carlo utilizzata per presentare il progetto alla cittadinanza e realizzare attività con gli studenti nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, febbraio 2020).

Fig. 5.19: Evento pubblico nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Arcella In&Out* (foto dell'autrice, giugno 2020).

Fig. 5.20: Collegamento al seminario finale della DGAPP allestito nell'area San Carlo (foto dell'autrice, luglio 2020).

Fig. 5.21: Evento finale di *Arcella In&Out* e avvio di *Scholè* nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice, ottobre 2020).

Fig. 5.22: Evento finale di *Arcella In&Out* e avvio di *Scholè* nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice, ottobre 2020).

Fig. 5.23: Evento finale di *Arcella In&Out* e avvio di *Scholè* nell'area verde San Carlo (foto dell'autrice: ottobre 2020).

Fig. 5.24: Evento pubblico realizzato nell'area verde San Carlo nell'ambito di *Scholè* (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.25: Spazio espositivo Wow Gallery realizzato nell'area verde San Carlo nell'ambito del progetto *Scholè* (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.26: Fotoinserimento del progetto realizzato dagli studenti con la guida di professionisti nell'ambito del progetto *Scholè* (fonte: relazione tecnica del "Progetto esecutivo per l'area verde Magnete/Valli", aprile 2024).

Fig. 5.27: Mappa del quartiere Arcella con evidenziazione della posizione dell'Istituto d'Istruzione Superiore Giovanni Valle, degli altri istituti scolastici partner del progetto *Arcella In&Out* e dell'area verde San Carlo (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

Fig. 5.28: Localizzazione del quartiere Stadio nella città di Lecce (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, dicembre 2023).

Fig. 5.29: Il complesso "le Vele" nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.30: Palazzine residenziali e edifici non conclusi nel quartiere 167 C (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.31: Chiesa San Giovanni Battista in via Ragusa nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.32: Asilo mai completato in via San Massimiliano Kolbe nel quartiere 167C, attualmente in fase oggetto di un progetto di recupero finanziato con fondi PNRR, (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.33: Individuazione di alcuni luoghi significativi nel quartiere 167 B e 167 C (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

Fig. 5.34: Gli orti sociali di piazzale Cuneo nel quartiere 167 C (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.35: Cantiere di riqualificazione delle facciate delle "Vele" nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, maggio 2023).

Fig. 5.36: Pista ciclabile in via Pistoia zona 167 C (foto dell'autrice, marzo 2024).

Fig. 5.37: Murales sulle facciate degli edifici di edilizia residenziale pubblica nel quartiere 167 B promossi da 167/B Street e una sequenza di opere sul muro di recinzione dell'area sportiva dell'ex oratorio della Chiesa di San Giovanni Battista in fase di realizzazione nell'ambito del progetto *Calcio e Affini Senza Confini* (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.38: Due murales promossi da 167/B Street e realizzati da Chekos'art nel 2017 e 2019 nel quartiere 167 B in via Ragusa (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.39: Murales promosso da 167/B Street realizzato nel 2019 dall'artista Stencilnoire nel quartiere 167 B in via Agrigento (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.40: Istituto Comprensivo Stomeo Zimbalo nel quartiere 167B tra via Siracusa e via Agrigento (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.41: Intervento di colorazione a terra nell'ambito del progetto *Storie Cucite a Mano* nel quartiere 167 B in piazzale Bologna (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.42: Murales promosso 167/B Street e realizzato nel 2022 dall'artista Igor Palminteri nel quartiere 167 C in via Terni nell'ambito del progetto *Sperone/167* (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.43: Localizzazione del quartiere Stadio con evidenziate le tre zone 167A, 167B e 167C, e la posizione del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (elaborazione dell'autrice su ortofoto di Google Satellite, marzo 2024).

Fig. 5.44: Muro di recinzione esterno del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.45: Ingresso esterno del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.46: Atrio d'ingresso del Liceo Scientifico Giulietta Banzi Bazoli (foto dell'autrice, settembre 2022).

Fig. 5.47: Vista aerea dell'area limitrofa al Liceo Scientifico G. Banzi Bazoli con indicazione degli interventi artistici realizzati con il progetto (elaborazione dell'autrice sulla vista aerea di Google Maps di marzo 2024)

Fig. 5.48: Linea del tempo del progetto *Asteroide B 167* promosso dal Liceo Scientifico Banzi per il quartiere (elaborazione dell'autrice).

Fig. 5.49: Murales partecipativo realizzato con il progetto *Asteroide B167* da 167/B Street con il coinvolgimento degli studenti del Liceo Banzi utilizzando la tecnica della stencil art in via Agrigento nel quartiere 167 B (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.50: Murales "Interazioni" dell'artista Davide DPA promosso da 167/B Street nell'ambito del progetto *Asteroide B167* (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.51: Murales "Ci pensa il mare a perdonare i nostri inverni" dell'artista Frank Lucignolo e promosso da 167/B Street nell'ambito del progetto *Asteroide B167* (foto dell'autrice, giugno 2022).

Fig. 5.52: Tessuto prodotto con il *Laboratorio di partecipazione generativa* la cui grafica è stata realizzata con la tecnica della scrittura in tempo reale del facilitatore nell'ambito di *Asteroide B167* e dell'*Ora del Tè* (foto dell'autrice, settembre 2022).

Indice delle tabelle

Tab. 4.1: Parametri determinanti le condizioni di priorità dei contesti delle due proposte analizzate.

Tab. 5.1: Azioni implementate dai partner di progetto e risorse mobilitate per il progetto *Arcella In&Out*.

Tab. 5.2: Azioni implementate dai partner di progetto e risorse mobilitate per il progetto *Asteroido B 167*.

Appendici

all. 1 - Traccia delle interviste semistrutturate

all. 2 - Lista delle interviste realizzate

Allegato 1

Traccia dell'intervista - partner di progetto

L'obiettivo dell'intervista è di raccogliere informazioni per analizzare l'esperienza di implementazione del progetto promosso dal x nel quartiere x a x nell'ambito del progetto Scuola Attiva La Cultura finanziato dal Ministero dei Beni Culturali.

L'intervista semistrutturata segue i seguenti filoni tematici:

1. rete di attori e forme di partenariato
2. il carattere "integrato" del progetto
3. competenze
4. apprendimenti
5. il ruolo dei luoghi nelle pratiche

INTRODUZIONE

coinvolgimento nell'esperienza e motivazione dell'interlocutore

- a. Quale è stato il Suo coinvolgimento nel progetto x?
- b. Quale ruolo ha avuto l'associazione di cui è referente nel progetto? Quali interazioni con le altre azioni di progetto?
- c. Qual'è stata la motivazione che vi ha spinto a lavorare nel quartiere x? e quale a promuovere il progetto x?
- d. Perché pensa siano importanti questo tipo di progettualità nei quartieri e con le scuole?

1. rete di attori e forme di partenariato

- a. Come si è costituita la rete dei partner di progetto? Chi è il soggetto che ha preso l'iniziativa nell'avvicinare e stringere i rapporti con altri attori e organizzazioni? Come avete scelto i partner da contattare?
- b. Quali esperienze di partenariato vi erano state in precedenza sugli stessi temi e in quello stesso contesto? con gli stessi soggetti o altri? Quali sono gli altri soggetti?
- c. Nel corso della progettazione e dello sviluppo del progetto come considera siano stati i rapporti con gli altri partner? Quali legami si sono costruiti?
- d. Come sono stati coinvolti gli altri attori locali nel progetto?
- e. In che modo è avvenuta la formalizzazione del partenariato? Quali difficoltà ci sono state? Quali pensi siano le modalità migliore per formalizzare una rete? Quali sono le esperienze a Lecce legate ai patti educativi di comunità?
- f. Come ha influito il Covid nel mantenimento/consolidamento del partenariato?

g. Quali cambiamenti sono avvenuti nei rapporti tra gli attori del partenariato?

2. il carattere “integrato” del progetto

- a. In che modo la vostra azione si è integrata con le altre azioni di progetto? Quali sinergie si sono create?
- b. Come la vostra azione si è integrata con le altre progettualità presenti nell'area?
- c. Quali sono secondo lei, le modalità e gli strumenti migliori per far partecipare le scuole negli interventi di trasformazione e riqualificazione urbana?

3. le competenze

- a. Quali sono stati i soggetti - tra il capofila e i partner - che hanno curato i rapporti con Voi? Come descriverebbe le competenze di tali soggetti?
- b. Quali sono secondo lei le competenze necessarie per promuovere e sviluppare progetti tra scuole e territorio?

4. gli apprendimenti

- a. A distanza di un anno e mezzo dalla chiusura del progetto, a partire dagli esiti del progetto, quali crede siano stati gli impatti in termini di apprendimenti (dentro l'amministrazione, la scuola e tra voi partner)?

5. i luoghi delle pratiche

- a. In che modo ritiene che i luoghi delle pratiche abbiano influito nell'implementazione del progetto? In particolare con la diffusione della pandemia e le diverse fasi di lockdown che hanno costretto a adattare alcune azioni di progetto e le connessioni tra i partner in modalità online come è cambiata la qualità della partecipazione al progetto?
- b. In quali luoghi si sono svolte le riunioni e le interazioni con le diverse azioni del progetto? E dove si sono svolte le vostre attività?

il contesto

- a. Come descriverebbe il contesto del quartiere?
- b. Quali sono le dinamiche urbane che ritiene rilevanti segnalare?
- c. Potrebbe segnalarmi testi o documenti di piano che ne descrivono la genesi e la storia?

Traccia dell'intervista al dirigente

INTRODUZIONE

L'obiettivo dell'intervista è di raccogliere informazioni per analizzare l'esperienza di implementazione del progetto xpromossa dal x nel quartiere x a x nell'ambito del progetto Scuola Attiva La Cultura finanziato dal Ministero dei Beni Culturali.

L'intervista semistrutturata e segue i seguenti filoni tematici:

6. rete di attori e forme di partenariato
7. il carattere "integrato" del progetto
8. competenze
9. apprendimenti
10. il ruolo dei luoghi nelle pratiche

INTRODUZIONE

coinvolgimento nell'esperienza e motivazione dell'interlocutore

- a. Da quanto è dirigente al x e prima del x che esperienze ha avuto?
- b. Quale è stato il suo ruolo e il suo coinvolgimento nel progetto? Nella fase di progettazione e implementazione
- c. Dal suo punto di vista perché ritiene siano importanti le progettualità come quella di x che vedono l'istituto scolastico entrare in connessione con il quartiere?
- d. Cos'è per lei la rigenerazione urbana? E in che modo la scuola ha a che fare con la rigenerazione urbana?

1. rete di attori e forme di partenariato

- a. Come si è costituita la rete dei partner di progetto? Chi è il soggetto che ha preso l'iniziativa nell'avvicinare e stringere i rapporti con altri attori e organizzazioni?
- b. Quali esperienze di partenariato vi erano state in precedenza sugli stessi temi e in quello stesso contesto? con gli stessi soggetti o altri? Quali sono gli altri soggetti? Quali altre esperienze che hanno coinvolto il x ritiene importanti segnalare oltre ad x?
- c. Nel corso della progettazione e dello sviluppo del progetto come considera siano stati i rapporti con gli altri partner? Quali legami si sono costruiti?
- d. Come sono stati coinvolti gli altri attori locali nel progetto?

- e. In che modo è avvenuta la formalizzazione del partenariato? Quali difficoltà ci sono state? Quali pensi siano le modalità migliore per formalizzare una rete? Quali sono le esperienze a Lecce legate ai patti educativi di comunità?
- f. Come ha influito il Covid nel mantenimento/consolidamento del partenariato?
- g. Quali cambiamenti sono avvenuti nei rapporti tra gli attori del partenariato?

2. il carattere “integrato” del progetto

- a. Se è entrato in gioco nella fase di progettazione del progetto: nella fase di ideazione del progetto, in che modo si è tenuto conto del carattere integrato e intersettoriale dell'intervento?
- b. Se è entrato in gioco nella fase di implementazione del progetto: In fase di implementazione del progetto, in che modo si è tenuto conto del carattere integrato e intersettoriale delle azioni di progetto?
- c. Quali sono le iniziative promosse nell'ambito del progetto che secondo lei rappresentano un buon esito di carattere integrato/intersettoriale?
- d. Dal suo punto di vista, quali sono le modalità e gli strumenti migliori da attuare per far partecipare le scuole e gli studenti in un confronto con l'amministrazione nei processi di sviluppo del territorio? di pianificazione e nella definizione di politiche urbane? Quale ruolo potrebbe avere la scuola?

3. le competenze

- a. Quali sono stati i soggetti - tra il capofila e i partner - che hanno curato i rapporti con l'amministrazione? Come descriverebbe le competenze di tali soggetti?
- b. Quali sono stati i soggetti - dentro l'amministrazione - referenti del progetto? Come descriverebbe le competenze di tali soggetti?
- c. Quali sono secondo lei le competenze necessarie per promuovere e sviluppare progetti tra scuole e territorio?
- d. Quali competenze tende a sviluppare questo tipo di progettualità negli studenti coinvolti?

4. gli apprendimenti

- a. A distanza di un anno e mezzo dalla chiusura del progetto, a partire dagli esiti del progetto, quali crede siano stati gli impatti in termini di apprendimenti (dentro la scuola e i partner)?

5. i luoghi delle pratiche

- a. In che modo ritiene che i luoghi delle pratiche abbiano influito nell'implementazione del progetto? In particolare con la diffusione della

pandemia e le diverse fasi di lockdown che hanno costretto a adattare alcune azioni di progetto e le connessione tra i partner in modalità online come è cambiata la qualità della partecipazione al progetto?

- b. In quali luoghi si sono svolte le riunioni e le interazioni con le diverse azioni di progetto?
- c. Secondo Lei le modalità online promosse e diffuse ampiamente durante il covid in che modo possono essere utilizzate nei processi partecipativi nell'ambito dei progetti urbani? Quali secondo lei i lati positivi e negativi? Guardando al progetto x ritiene che vi siano state esperienze significative e particolarmente efficaci in tal senso?

il contesto

- a. Come descriverebbe il contesto quartiere x? Quali sono le dinamiche urbane che ritiene rilevanti segnalare?
- b. Quali dinamiche legate alla scuola, agli studenti, ai docenti, alla scelta degli indirizzi ritiene rilevanti segnalare?

Allegato 2

Interviste attori progetto Arcella In&Out* - PADOVA

Data	Nome	Organizzazione	Ruolo	Modalità	Trascrizione	Audioregistrazione
7/7/2020	Dante Cacco**	Liceo Curiel	Professore	Online		x
9/10/2020	Salvatore Russotto**	Coop. sociale Cosep	Coordinatore progetto	T		x
2/6/2022	Andrea Sarno	Istituto di Istruzione Sup. Valle	Professore	T	x	x
2/6/2022	Andrea Micalizzi	Comune di Padova	Assessore ai lavori pubblici	Online	x	x
5/8/2022	Gabriele Donola	Istituto di Istruzione Sup. Valle	Dirigente	Online	x	x
22/8/2022	Lucia Della Montà		ex dirigente I.I.S. Valle	P	x	x

Partecipazione agli eventi pubblici progetti Arcella In&Out e Scholè*

Data	Evento	Note di campo	Audioregistrazione
10/07/2020	Partecipazione all'evento conclusivo di Arcella In&Out	x	x
21/07/2020	Partecipazione al seminario di presentazione finale dei progetto Scuola Attiva la Cultura promosso sa MiBAC	x	x
21/07/2020	Incontro pubblico di presentazione del progetto Arcella In&Out al Parco Milkovich	x	x
6/11/2020	Seminario Quartieri e Scuole	x	x
05/12/2020	Partecipazione al seminario "Cultura come cura" presentazione del progetto Scholè e Asteroidi	x	x
29/05/2021	Partecipazione all'evento di inaugurazione galleria Wow	x	x
1/6/2022	Partecipazione all'evento di restituzione dei questionari per gli studenti	x	x

Partecipazione - incontri online del progetto Scholè*

Data	Evento	Note di campo
25/01/2021	Incontro interno scholè azione 7	x
22/02/2021	Incontro interno scholè azione 7	x
04/08/2021	Incontro interno scholè azione 7	x
10/08/2021	Incontro interno scholè azione 7	x
16/3/2022	Incontro interno scholè azione 7	x

* Interviste e incontri realizzati alla scadenza della borsa di ricerca valutativa Arcella In&Out - L'elenco non considera gli eventi e gli incontri realizzati in precedenza ma durante il periodo di dottorato.

** Interviste e incontri realizzati dopo la scadenza della borsa di ricerca valutativa Arcella In&Out - ma ad essa legati.

Interviste attori progetto Asteroidi B 167 - LECCE

Data	Nome	Organizzazione	Ruolo	Modalità	Trascrizione	Audioregistrazione
7/6/2022	Antonio Lezzi	Liceo Scientifico Banzi	Coordinatore di progetto	P	x	x
14/09/2022	Antonella Manca	Liceo Scientifico Banzi	Dirigente scolastica	P	x	x
18/8/2022	Anna Kitlas	Associazione culturale 167B Strada	Presidente	T	x	x
24/8/2022	Fedele Congedo	Ass. Mecenate	Consulente	Online	x	x
30/08/2022	Rita Miglietta	Comune di Lecce	assessore all'urbanistica	P	x	x
13/09/2022	Silvia Miglietta	Comune di Lecce	assessore alla sociale	P	x	x
4/10/2022	Fabiana Cirillo	Comune di Lecce	assessore alla cultura	T	x	x
01/09/2022	Gabriella Saracino	167 Revolution	Volontario	P	x	x
02/09/2022	Gege Benedetti	167 Revolution	Volontario	P	x	x
02/09/2022	Antonella Calabrese	167 Revolution	Cittadina coinvolta	P	x	x
09/09/2022	Don Gerardo Ippolito	Parrocchia San Giovanni Battista	Parroco	P	x	x
15/06/2023	Federico Zanfi	Politecnico di Milano - Dastu	Responsabile e co-coordinatore scientifico del gruppo di lavoro del DASTU-Politecnico di Milano in affiancamento all'Ufficio di Piano del PUG di Lecce	Online	x	x

Partecipazione ad eventi nel quartiere 167 B e a Lecce

Data	Evento	Note di campo
09/09/2022	Conferenza stampa di presentazione del progetto LEF 167	x
12/05/2023	Passeggiata urbana Bernardo Secchi	x
13/05/2023	Incontro pubblico di presentazione del percorso partecipativo PUG e apertura Urban Center	x