

UN SASSO IN UNO STAGNO. LE SCUOLE COME SPAZIO DI CENTRALITÀ SOCIALE E CULTURALE IN CONTESTI IN TRANSIZIONE.

Valentina Rossella Zucca¹

SOMMARIO

Il contributo si propone di raccontare per quali ragioni lo spazio dei servizi, e nello specifico quello delle scuole, possa essere un elemento di innesco per la rigenerazione urbana di contesti in transizione. Nella prima parte si presenta lo sfondo su cui si colloca la ricerca, l'entità e le caratteristiche del patrimonio dello spazio dei servizi e si inquadra il caso delle scuole come emblematico. Si vuole evidenziare la necessità di pensare la scuola non come elemento chiuso, ma come una polarità che possa avere un riverbero a scala più ampia, creando connettivo nel contesto urbano e territoriale. Il ruolo pedagogico che la scuola ricopre in sé potrebbe essere esteso al contesto sociale e innescare così un processo di immaginazione della città che possa coinvolgere anche gli abitanti, in particolare quelli più giovani.

¹ Università IUAV di Venezia, DCP, Venezia, e-mail: vrzucca@iuav.it.

1. Un sasso in uno stagno

Nel ventesimo secolo i servizi pubblici, in particolare le scuole, attraversano un importante cambiamento nel ruolo che ricoprono entro la società, così come dei loro programmi, della conformazione degli spazi che li ospitano e della collocazione nella città (Secchi, 2005). Nella città contemporanea, il patrimonio ereditato di queste dotazioni vede necessaria una transizione che possa riconfigurare il suo ruolo sociale e la sua potenzialità urbana. Per riprendere l'immagine di Gianni Rodari, *“un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro.”* (Rodari, 1973 – p. 8) Allo stesso modo lo spazio delle scuole potrebbe ridefinire il suo ruolo di centralità sia fisica che sociale, andando a potenziare le relazioni con l'esterno e diventando occasione di urbanità.

2. Fare urbanistica dopo la crescita

Fare urbanistica dopo la crescita (Lanzani, 2014) ci pone davanti alla necessità di selezionare su cosa investire energie progettuali e risorse economiche. Questa impostazione strategica ha ancora più motivazione d'essere nel caso di beni di proprietà pubblica e nel caso di territori in crisi, in cui la popolazione in contrazione o intermittente non può più sostenere il “parco attrezzature” (Renzoni, 2011) ereditato. Si tratta di un patrimonio ordinario, ricco e diffuso, di una serie di attrezzature specializzate, progettate con materiali diversi e con l'idea che potessero adempiere a funzioni specifiche, ma al tempo stesso differenziate fra loro, con una forte eterogeneità nel contesto nazionale, ma con una loro riconoscibilità sia per le forme del progetto, che per la posizione che occupano nel contesto urbano e territoriale.

La crescita del patrimonio ha il suo periodo di massimo sviluppo durante gli anni del miracolo economico e nasce dall'esigenza di attrezzare il Paese per una popolazione sempre più numerosa. Con la transizione demografica e sociale in atto, la capacità di gestione e uso di questo sostanzioso sistema di dotazioni è entrata in crisi, specialmente in contesti già fragili. Ma proprio perché costituito da oggetti e materiali tanto differenti, da un patrimonio di suoli, edifici, spazi aperti spesso progettati in relazione fra loro, come nel caso delle scuole, il paniere delle dotazioni costituisce una potenzialità significativa da cui ripartire per una rigenerazione urbana e territoriale.

Il ricco patrimonio presentato finora, spesso a causa di una difficile gestione pubblica accompagnata da una fragilità delle istituzioni locali (Lanzani, Pasqui 2011) vede un invecchiamento precoce, sia come attrattività per gli usi di socialità contemporanei, sia dal punto di vista fisico, per le caratteristiche dei materiali di costruzione selezionati principalmente per esigenze di velocità e economicità di realizzazione. Questo comporta una difficoltà di gestione, manutenzione e spesso utilizzo di questo patrimonio, specialmente in contesti in contrazione o in crisi, dove è complicato sostenere un “parco attrezzature” di tale importanza.

Nonostante questo, la diffusione, la posizione che occupano nella città e nel territorio e la varietà di materiali e oggetti da cui sono costituiti li rendono un'importante presa progettuale per ripensare lo spazio urbano delle

nostre città e alcuni potenziali presidi territoriali di riferimento in contesti in transizione, formando un telaio tenuto insieme dagli spazi della mobilità.

Nei territori in contrazione il set di ciò che è servizio pubblico potrebbe essere ricondensato e riprogrammato, intervenendo sul contesto, individuando delle possibili prese e lavorando in sequenza rispetto alle condizioni al contorno. Nelle aree caratterizzate da una condizione di spopolamento o di intermittenza d'uso si suggerisce una doppia vita di alcuni servizi. In primis le scuole, troppo limitate se pensate solo al periodo della didattica, potrebbero diventare centri di cultura, aperti e educativi per tutta la società.

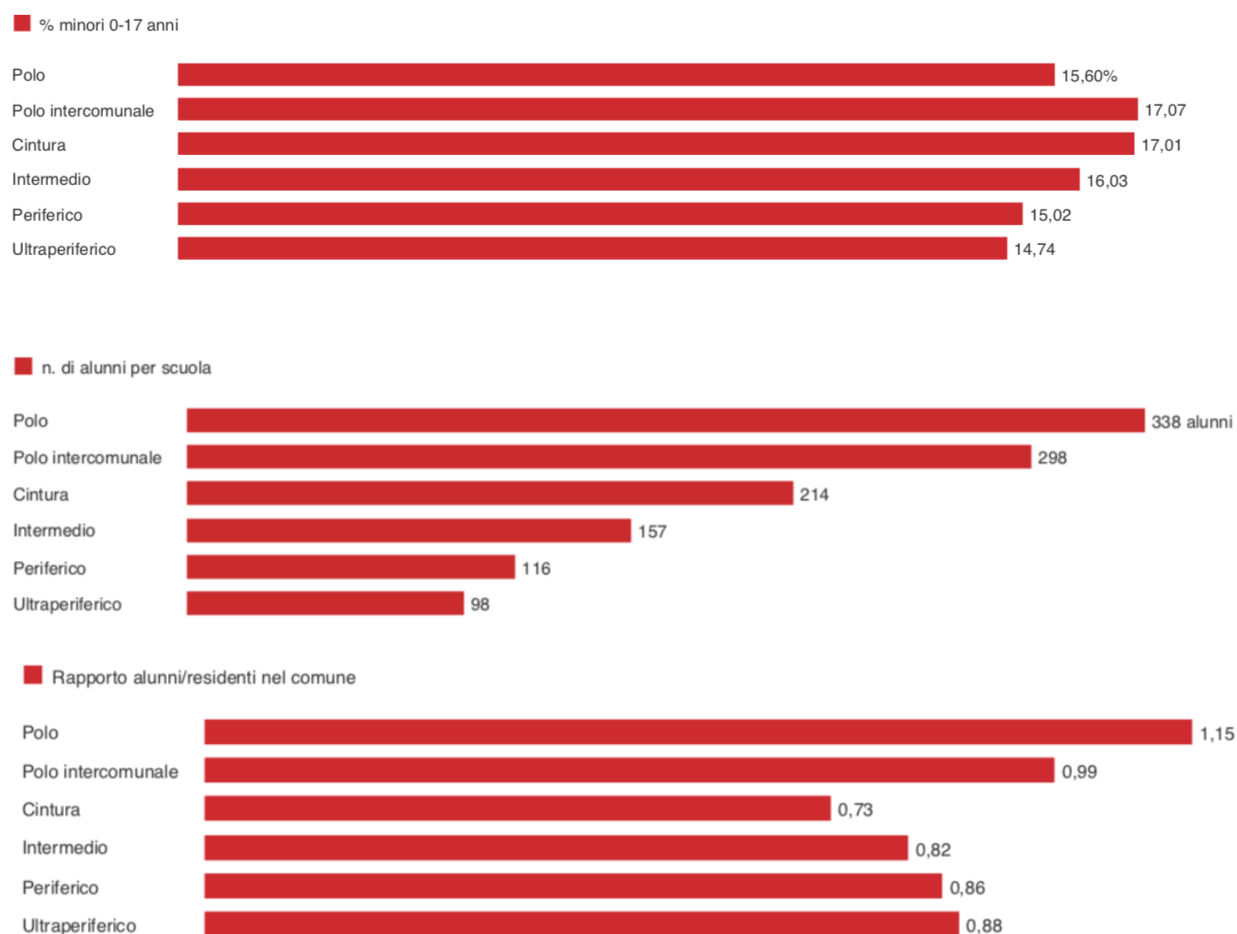
3. Lavorare su più scale: territori, politiche, dati, pratiche

Se nel caso di contesti metropolitani si vede una difficoltà di gestione, questo è a maggior ragione vero in casi di contesti in decrescita. Questa difficoltà di gestione ci pone davanti alla necessità di una transizione, con l'esigenza di selezionare su cosa investire le risorse economiche e progettuali. Questa impostazione strategica diventa inevitabile nel ragionare su un patrimonio privato, ma nel caso degli spazi del welfare bisogna considerare la responsabilità pubblica di garantire un servizio equo e con pari opportunità in tutto il territorio nazionale. Risulta significativo infatti che per la definizione di perifericità la Strategia Nazionale per le Aree Interne si basi sul tempo di percorrenza per il raggiungimento dei servizi essenziali, con il valore positivo di aver cercato di sistematizzare una dinamica nazionale che coinvolge diversi territori, ma al tempo stesso dà un quadro ad una scala troppo ampia che non tiene conto delle specificità dei contesti locali.

Nel valutare il tempo (e la qualità) di percorrenza è rilevante concentrarsi sulle fasce più giovani della popolazione, che non possono sostituire la carenza di un trasporto pubblico efficiente contando sulla possibilità di trasporto privato e autonomo. Infatti, pur avendo una decrescita della popolazione, il 21,3% dei giovani abitanti (dati ISTAT e MIUR, 2016) risiede nelle aree interne e costituisce una percentuale significativa di cui si deve tenere conto nella garanzia dei diritti. Analizzando i dati del rapporto tra alunni e residenti si nota come nei comuni di polo il tasso sia positivo, mentre in quelli di cintura negativo (dati ISTAT e MIUR, 2016), evidenziando la probabile dinamica di appoggiarsi al polo di riferimento per lo svolgimento delle attività scolastiche. Naturalmente questo dato andrebbe messo a confronto, con un focus su contesti selezionati, con l'effettiva presenza o meno di una scuola nel comune, per delineare se si tratti di una necessità o di una scelta legata a un'idea, a volte veritiera, di una maggiore qualità dei servizi offerti nel polo metropolitano.

Oltre all'aspetto quantitativo, parlare di territori ci pone la necessità di tenere insieme anche delle analisi qualitative, a più scale, che possano raccontarne meglio caratteristiche e dinamiche in atto. Per parlare di territori è necessario tenere insieme ragionamenti a scala più ampia e affondi su casi specifici, provando a mettere a sistema delle "biografie" che possano essere rappresentative dell'eterogeneità dei casi e delle specificità che si incontrano nei contesti locali. Il caso delle scuole è particolarmente significativo perché raccoglie in sé una molteplicità di diritti e attori coinvolti, sia istituzioni che fruitori, con la difficoltà di tenere insieme uno sguardo strategico più generale e nazionale e pratiche contestuali gestite e proposte direttamente dagli attori locali.

Figura 1 – elaborazione openpolis - Con i bambini su dati Istat e Miur, 2016



4. Socializzazione della società: il ruolo pedagogico

Trovare una forma della simultaneità, un campo di incontri e di scambi, acquista valore e fondamento d’essere nella società liquida contemporanea (Bauman, 2002), con la ricerca di un sincretismo che educi i più giovani al diritto (e al contributo) alla città, e introduca nelle popolazioni a corollario un punto di riferimento di collettività e di “socializzazione della società” (Lefebvre, 1970).

Già dagli anni della Ricostruzione, la scuola è uno dei punti chiave dei programmi di pianificazione territoriale, sia per ampiezza di diffusione che per rilevanza di ruolo, considerato l’obiettivo fondamentale di alfabetizzare il Paese. Pur con un patrimonio di spazi tanto diffuso e capillare, il rapporto tra giovani abitanti e raggiungibilità dei servizi scolastici entra in crisi in alcuni contesti in cui la mobilità a breve e ampia gittata gioca un ruolo fondamentale, facendo emergere come questo vada a coincidere con degli altissimi tassi di abbandono scolastico. Un dato significativo potrebbe essere la mappatura parallela della presenza di un grande patrimonio collaterale di spazi culturali di altro genere, come biblioteche e musei, di cui non è sempre facile individuare la qualità della gestione, ma che potrebbero entrare a far parte di una rete collaborante di spazi per l’educazione in sinergia con i plessi scolastici in difficoltà.

La posizione che le scuole hanno nei nostri territori può avere un valore non solo per l'istituzione specifica che ospitano e per la quale sono pensate, ma anche nella possibilità che collaborino in rete con altri spazi e che si riconoscano come cerniera con i comparti rurali, forestali e produttivi, valorizzando le connessioni con il patrimonio naturale e con le vocazioni del territorio.

Il ruolo della scuola può essere non solo a servizio di una fascia ben specifica di abitanti, ma un elemento di innesco per la rigenerazione del connettivo urbano e territoriale, con degli elementi che non necessariamente si trovino in continuità spaziale, ma sfruttando anzi la caratteristica policentrica degli spazi dei servizi. Riprendendo la sua posizione centrale, ma anche ideologica e sociale, che costituisce una delle eredità principali della città del ventesimo secolo, la scuola può essere un elemento di progettualità fondamentale, sia concentrandosi entro lo spazio di pertinenza, che andando a contaminare l'intorno, a partire dagli spazi di prossimità.

5. Sperimentazioni d'uso dello spazio dei servizi

Le possibilità di sperimentazioni hanno ragione d'essere sia con delle progettualità che mirano a portare la scuola oltre il recinto e espandere il suo ruolo nella città, sia con la possibilità di accogliere altri usi e attori all'interno degli spazi scolastici in fasce orarie diverse da quelle della didattica.

Si vede necessario pensare le scuole come al cuore della vita urbana, non solo come un posto specializzato per l'apprendimento, ma come uno spazio per la cultura e l'incontro. Questo ci porta alla necessità di coinvolgere in questa riforma lo spazio urbano che possa fare da connettivo, da "eccipiente" (Munarini, 2012), per mettere in tensione diverse polarità, che rischiano di rimanere altrimenti settoriali, intercluse e "indigeste" nella loro burocratizzazione e specializzazione.

Le pratiche di sperimentazione sugli spazi scolastici sollevano complicate questioni legate alla loro gestione e al tema della sicurezza, centrale soprattutto quando si parla di minorenni. Questa visione di una scuola più aperta ha ragione d'essere specialmente in una società liquida e individualizzata in cui è necessario ricostruire un tessuto sociale e spaziale che educi all'uso dello spazio e ne conservi il ruolo pedagogico e immaginifico che, prima della supremazia dell'automobile, la città, e la strada nello specifico, ha sempre avuto (Ward, 2018). Ricorrere a strumenti di progettazione e pianificazione che tengano insieme la varietà dei materiali e d'usi possibili, creando spazi che possano accogliere attori diversi, in contemporanea e non, può dare forma a simultaneità d'usi, anche con sperimentazioni nel breve termine che possano creare presupposti per politiche strategiche a lungo termine.

Parlare del ruolo pedagogico della scuola e di come questo possa avere delle ripercussioni sulla società contemporanea, porta a confrontarsi su come sia cambiato anche il compito che si ritiene debba avere per i suoi destinatari principali, ovvero gli studenti. Analizzando i termini utilizzati nei documenti, è evidente una transizione del ruolo presentato dalla Carta dei Diritti dell'Infanzia del 1991, che ha tra gli elementi fondamentali l'*educazione* dei giovani e la ripercussione che questa abbia sulla società di cui fanno parte, verso l'Agenda 2030 del 2015, che vede il lessico concentrarsi sull'*istruzione*, caratterizzata da apprendimento orientato alla professionalizzazione dell'individuo e ad una speranza di mobilità sociale.

6. Immaginare la città

Se è vero che la *“pedagogia implica pratiche localizzate e non una centralità sociale”* (Lefebvre, 1970), si pone la necessità di tenere insieme “biografie” e progetti, ma anche un lavoro di utopie sperimentali che faccia da sfondo per il ripensamento di politiche ad una scala maggiore. Infatti, vedere la scuola *“non come un luogo speciale ma solo come un fruitore speciale dello spazio pubblico sta guadagnando consensi in molti paesi, anche perché migliora sia l’attitudine dei bambini nei confronti della comunità sia l’attitudine della comunità nei confronti dei bambini.”* (Ward, 2018 – p. 208)

Il ruolo pedagogico, visto come possibilità di immaginazione della città, ha il compito di formare i cittadini del presente, non del futuro, seppur di una fascia molto giovane d’età. Come nel caso del progetto dei playground di Amsterdam del Secondo Dopo Guerra, per i quali van Eyck ha pensato a una serie di attrezzature che potessero far parte della città. non come corpi estranei ma integrati nello spazio, rendendo i bambini, loro principali utilizzatori, dei cittadini a tutti gli effetti. È anche significativo che lo smantellamento di gran parte dei playground, quando non inseriti temporaneamente in lotti edificabili, sia da ricollegarsi alla necessità di fare spazio alle automobili, mezzo che ha reso per senso comune la città meno sicura, soprattutto per i bambini. Emerge un conflitto e una competizione tra le automobili e i bambini nell’occupazione dello spazio della città e anche nell’uso diretto che di questo spazio si può fare, che può diventare significativo nell’osservare le strade su cui si affacciano gli accessi alle scuole e le abitudini di mobilità degli studenti.

Coinvolgere i bambini nella comprensione, progettazione e promulgazione delle dinamiche urbanistiche territoriali e sociali che sperimentano tutti i giorni può essere utile a progettare degli spazi con maggiore urbanità, perché pensati con il punto di vista di una delle fasce più deboli della popolazione, e consente di sperimentare strumenti di coinvolgimento della popolazione più inclusivi.

Attingendo dalle esperienze pedagogiche che evidenziano l’importanza di commistione tra didattica frontale e capacità di apprendimento dalla città (Ward, 2018), si possono mettere in atto pratiche virtuose che vedano il coinvolgimento dei più giovani nel processo di immaginazione della città e degli attori locali nell’organizzazione della didattica e degli spazi scolastici, per riconfigurare in uno scambio vicendevole il ruolo educativo e sociale che lo spazio della scuola può avere, specialmente in contesti in transizione.

7. Bibliografia

- Basso S., Marchigiani E., (2019) Attrezzare piccoli e medi centri urbani. Pianificare in Friuli-Venezia Giulia, *Territorio*, 90, 62-70
- Bauman Z. (2002) *La società individualizzata*. (ed. or. 2001) Bologna: Il Mulino
- Bauman Z. (2002) *Modernità liquida*. (ed. or. 2000) Roma-Bari: Editori Laterza
- Bauman Z. (2009) *Capitalismo parassitario*. (ed. or.) Roma-Bari: Editori Laterza
- Benevolo L. (1963) *Le origini dell’urbanistica moderna*. Roma-Bari: Editori Laterza
- Dellavalle M., Vezzosi E. (eds.) (2018) *Immaginare il futuro*. Roma: Viella
- De Rossi A. (eds.) (2018) *Riabitare l’Italia*. Roma: Donzelli Editore

- Lanzani A., Pasqui, G. (2011) *L'Italia al futuro. Città e paesaggi, economie e società* Milano: Franco Angeli
- Lanzani A. (2015) *Città territorio urbanistica tra crisi e contrazione*. Milano: Franco Angeli
- Lanzani A. (2019) L'Italia degli standard urbanistici. Che fare, oggi?, *Territorio*, 90, 77-83
- Lefaivre L., De Roode I. (2002) *Aldo van Eyck: the playgrounds and the city*. Amsterdam: Stedelijk Museum
- Lefebvre H. (1970) *Il diritto alla città*. (ed. or. 1968) Venezia: Marsilio Editori
- Lynch K. (2006) *L'immagine della città*. (ed. or. 1960) Venezia: Marsilio Editori
- Munarin S., Tosi M.C. (2014) *Welfare space. On the role of Welfare State Policies in the Construction of the Contemporary City*. Trento: LIST Lab Laboratorio Internazionale Editoriale
- Munarin S., Martelliano V. (2012) *Spazi, storie e soggetti del welfare: Sul ruolo delle politiche di welfare state nella costruzione della città*. Roma: Gangemi Editore
- Officina Welfare Space (Munarin S., Tosi M.C., Renzoni C., Pace M.). 2011. *Spazi del welfare. Esperienze luoghi pratiche*. Macerata: Quodlibet
- Renzoni C. (2015) Welfare urbano e dispersione. Bilanci e strategie per la città diffusa, In: Fabian L., Marini S. (eds.). *Nella ricerca. Futurecycle*. Venezia: IUAV DcP & Giavedoni editore
- Renzoni C., Savoldi P. (2019) La scuola tra piani, burocrazie e modelli. Il caso milanese, *Territorio*, 90, 50-61
- Rodari G. (1973). *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi Editore
- Secchi B. (2005) *La città del ventesimo secolo*. Roma-Bari: Editori Laterza
- Ward C. (1978) *The child and the city*. New York: Pantheon Books
- Ward C. (2018) *L'educazione incidentale*. Milano: Elèuthera

8. Abstract

Urbanism after growth demands to select what to invest in energy and economic resources. This strategic approach has even more importance in the case of welfare spaces and in the case of fragile areas, where the population in contraction or intermittent can no longer support an "equipment" of this entity. In shrinking territories, the set of what is public service could be re-condensed and reprogrammed, intervening on the context, identifying possible outlets and working in sequence to the boundary conditions. In areas characterized by a depopulation or intermittent use condition, the double life of some services is suggested. First of all, schools, too limited if you think only of the teaching time, could become centers of culture, open and educational for the whole of society. Finding a form of simultaneity, a field of encounters and exchanges acquires value and foundation of being in a contemporary liquid society, with the search for a syncretism that educates the youngest to the right (and contribution) to the city, and introduces corollary populations a point of reference for the community and the "socialization of society".

It is necessary to look at schools as the heart of urban life, not only as a specialized place for learning but as a space for culture and meeting. This leads us to the need to involve urban space in this reform that can act as a connective, as an "excipient", to put in tension different polarities, which risk remaining otherwise sectoral, enclosed and "indigestible" in their bureaucratization and specialization. If it is true that "pedagogy involves localized practices and not a social centrality" there is a need to keep together "biographies" and projects, but also a work of experimental utopias that will serve as a background for the rethinking of policies at a larger scale.

To capture the image of Gianni Rodari, *"a stone thrown into a pond generates concentric waves that spread over its surface, involving in their motion, at different distances, with different effects, the water lily and the cane, the paper boat and the float of the fisherman. Objects that each stood on their own, in his peace or sleep, are called to live, forced to react, to enter into relationships with each other."*