



3

Luglio 2025

Learning and Pedagogy of Territories: The Piano delle Fosse Granarie as a Symbolic and Educational Device

Apprendimento e pedagogia dei territori: il Piano delle Fosse Granarie come dispositivo simbolico e formativo¹

Gennaro Balzano¹, Vito Balzano²

¹ Università degli Studi di Messina

² Università degli Studi di Bari Aldo Moro

gbalzano@unime.it
vito.balzano@uniba.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17315

ABSTRACT

The Piano delle Fosse Granarie² can be seen as an open-air educational space, an example of situated learning rooted in historical memory and community identity. As an agricultural archive and

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso fra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che: i paragrafi 1, 3, 5 e 6 sono attribuibili a Gennaro Balzano; i paragrafi 2, 4 e 7 a Vito Balzano.

² The Piano delle Fosse Granarie in Cerignola is a historic site consisting of more than 600 pits and represents the last surviving example of a traditional Mediterranean grain storage method, dating back to Roman times. Due to its scale and preservation – many pits are still in use – it is the most significant site of its kind in the Mediterranean basin and Southern Europe.

civic resource, it offers opportunities for active citizenship, cultural ecology and social cohesion. The association of this site with Giuseppe Di Vittorio, a local figure emblematic of social redemption and educational engagement, reinforces its value as a living, transformative memory. Through a hermeneutic-pedagogical perspective, the Piano is seen not only as a monument but also as a symbolic learning environment that promotes informal, community-based educational practices (Global Network of Learning Cities, UNESCO, 2015). It embodies a territorial pedagogy in which spaces of collective memory become catalysts for social connections and future-oriented learning.

Keywords: learning city, pedagogy, territory, educational places, community.

RIASSUNTO

Il Piano delle Fosse Granarie³ come spazio pedagogico all'aperto, emblematico di un apprendimento situato, incarnato nella memoria storica e comunitaria. Un archivio a cielo aperto del passato agricolo, ma anche risorsa educativa che può divenire laboratorio per la cittadinanza attiva, l'ecologia culturale, la coesione sociale. In tale prospettiva, il richiamo alla figura di Giuseppe Di Vittorio, nativo del posto, permette di ancorare la proposta educativa a una memoria storica viva e generativa. La sua biografia, intrisa di riscatto sociale e impegno formativo, si presta a essere riattualizzata come strumento pedagogico per una narrazione critica e trasformativa del territorio. Attraverso un approccio pedagogico-ermeneutico, si ripensa il Piano non solo come monumento, ma come dispositivo simbolico e formativo, in grado di generare pratiche educative informali e comunitarie (Global Network of Learning Cities, UNESCO 2015). Si vuol promuovere una pedagogia del territorio, che riconosca nei luoghi della memoria collettiva ambienti di apprendimento capaci di generare legami sociali, coesione culturale e progettualità educativa; il territorio si trasforma in testo educativo vivo, dove il passato si rende disponibile al futuro attraverso processi di rinarrazione comunitaria.

Parole chiave: learning city, pedagogia, territorio, luoghi formativi, comunità.

1. INTRODUZIONE

La *Learning City*, intesa come configurazione urbana inclusiva e sostenibile in cui l'apprendimento si diffonde oltre i confini delle istituzioni scolastiche, è collegato, concettualmente e senza troppe difficoltà, a quei luoghi che rappresentano per i comuni, per i territori e, a volte, per spazi comunitari più ampi, monumenti, luoghi storici o siti archeologici. Questa connessione, che passa attraverso la valorizzazione, la rivalutazione e, non ultima, la formazione, certamente è figlia di una nuova visione che conferisce ai luoghi un potenziale generativo sia a livello educativo che sociale. L'idea che il

³ Il Piano delle Fosse Granarie di Cerignola è un sito storico composto da oltre 600 fosse e rappresenta l'ultima testimonianza di un metodo di conservazione del grano tipico del Mediterraneo, già dai tempi dei romani. Per dimensione e stato di conservazione – alcune fosse vengono ancora utilizzate – è il sito più importante dell'intero bacino del Mediterraneo e del Sud Europa.

territorio si trasforma in testo educativo vivo, dove il passato si rende disponibile al futuro attraverso processi di rinarrazione comunitaria, è caratteristica di un apprendimento situato. Un sito particolarmente singolare – come il *Piano delle Fosse Granarie* di Cerignola (FG) – è risorsa educativa del territorio e, dunque, occasione di formazione non solo per i cittadini di domani ma anche per l'intera comunità.



2. LE LEARNING CITIES E L'EDUCAZIONE DIFFUSA: QUADRO TEORICO E POLITICO-PEDAGOGICO

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica e politica sull'educazione si è spinta oltre i confini tradizionali dell'istituzione scolastica, riconoscendo il ruolo fondamentale che gli spazi urbani e comunitari possono assumere nei processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In questo contesto si inserisce il paradigma delle *Learning Cities*, città che apprendono, teorizzato e promosso dall'UNESCO attraverso il suo Institute for Lifelong Learning (UIL). Secondo il documento chiave *Key Features of Learning Cities* (UIL, 2013), una città dell'apprendimento è un ambiente urbano che mobilita efficacemente le proprie risorse per favorire l'educazione inclusiva, la crescita personale, la coesione sociale e lo sviluppo sostenibile.

Il concetto, tuttavia, non si esaurisce in una progettualità tecnica o in un'azione amministrativa, ma implica un *cambiamento di visione*: la città diviene soggetto educativo, non solo contenitore di scuole ma spazio generativo di conoscenza e competenze, nel quale la relazione tra persone, luoghi e memorie si trasforma in un'esperienza formativa. Come sostiene Longworth (2007), l'idea di città che apprende deve fondarsi su una cultura dell'apprendimento permanente che coinvolga trasversalmente tutti i cittadini e le istituzioni, includendo l'educazione formale, non formale e informale.

All'interno di questa cornice, la *Beijing Declaration* (UNESCO, 2013) rappresenta un manifesto politico per la costruzione di città orientate al benessere collettivo, all'inclusione e alla sostenibilità. Di fatto il documento individua alcuni obiettivi strategici come il miglioramento della qualità dell'educazione e la promozione di una cultura dell'apprendimento radicata all'interno delle comunità, oltre all'ampliamento delle opportunità stesse di apprendimento. Una visione che già affiora poco più di un decennio fa, con la necessità di un'azione integrata tra governance urbana, politiche educative e partecipazione attiva dei cittadini (Osborne, Kearns & Yang, 2013).

A livello costitutivo il paradigma della *Learning City* è fortemente in relazione con un approccio *pedagogico-ermeneutico*, che valorizza il senso dei luoghi, la memoria storica, le narrazioni locali come fonti di apprendimento trasformativo. L'educazione, in questa prospettiva, non è riducibile a trasmissione di contenuti, ma si configura come *processo dialogico e interpretativo* che coinvolge il soggetto nella costruzione di significati a partire dal suo contesto di vita. Schmidt (2021), nel discutere le sfide dell'apprendimento per tutti, ribadisce l'importanza di una pedagogia radicata nelle esperienze quotidiane, in grado di attivare legami simbolici tra il sapere e il vivere. Anche Piazza (2013) insiste su una visione della città come spazio relazionale e culturale, dove l'educazione diventa pratica diffusa, collettiva e situata. Come sottolinea Dewey (1916), l'educazione autentica deve emergere dall'esperienza vissuta nel contesto sociale e culturale del soggetto, assumendo la città come ambiente di crescita morale e democratica. In questa direzione, Freire (1970) parla di *conscientização* come processo di presa di coscienza critica del mondo, radicato nei vissuti reali e nei luoghi della vita quotidiana.

In questo quadro, la *Learning City* (Piazza, 2024) non è soltanto un progetto tecnico, ma una *visione politica e pedagogica* capace di ridefinire i rapporti tra territorio, cittadinanza e educazione. Essa invita a esplorare nuovi linguaggi educativi e a riconoscere nei luoghi della vita quotidiana – piazze, parchi, architetture storiche – degli *spazi formativi*, dei dispositivi simbolici capaci di generare conoscenza, consapevolezza e senso di appartenenza. L'educazione, dunque, si apre alla città come *ambiente di apprendimento totale*, secondo una logica ecologica e partecipativa.

Interessante diventa la prospettiva di una *pedagogia urbana*, che si configura come un ambito teorico e prassico che sorge dall'intersezione tra i processi educativi e lo spazio urbano. Negli ultimi anni, il rinnovato interesse per le potenzialità educative della città ha condotto a una molteplicità di riflessioni critiche e sperimentazioni, articolate lungo quattro principali assi di indagine: l'esperienza infantile negli ambienti urbani, ispirata dalla visione di Francesco Tonucci; le pratiche di educazione all'aperto che promuovono lo sconfinamento tra spazi scolastici e luoghi pubblici; la progettazione architettonica degli ambienti educativi; un approccio epistemologico che esplora i significati educativi impliciti nello spazio urbano. L'esperienza urbana si rivela generativa di relazioni, pratiche partecipative e cittadinanza attiva, in contrapposizione con l'omologazione che spesso caratterizza l'ambiente scolastico istituzionalizzato. La città diventa così laboratorio di convivenza, spazio collettivo in cui si articolano le dimensioni della dignità umana, dei diritti, dell'uguaglianza e della giustizia sociale. Ash Amin (2006) sottolinea come l'ambiente urbano costituisca un crocevia di diversità, un'arena formativa nella quale l'eterogeneità si manifesta come valore. L'attraversare quotidiano della città espone a memorie condivise, narrazioni collettive e nuove visioni del vivere insieme, conferendo alla città una funzione pedagogica implicita; lo spazio urbano come *laboratorio di vita*, in cui emergono tensioni, desideri e speranze (Giuliani & Piscitelli, 2019). La *pedagogia urbana*, dunque, è candidata alla costruzione di un modello di città educante, inclusiva e intergenerazionale, fondata sulla coesione sociale e l'educazione permanente. Essa deve orientarsi

nella complessità frammentata delle metropoli contemporanee, caratterizzate da logiche neoliberiste e da una crescente disarticolazione tra le diverse agenzie formative (Frabboni, 2006). Il compito pedagogico si estende dunque alla progettazione di spazi urbani accoglienti e inclusivi, capaci di promuovere la trasformazione della multiculturalità in autentica interculturalità, e di alimentare pratiche di cittadinanza attiva e partecipazione democratica. Tale pedagogia si configura, infine, come una forma di militanza educativa, tesa a fronteggiare le emergenze sociali, economiche e formative del presente. Tuttavia, come osserva Annalisa Quinto (2021), non tutte le città possiedono potenzialità educative. Alcuni spazi, spesso definiti *uneducational cities* o contraddistinti da *hostile architecture*, trasmettono messaggi antipedagogici, come nel caso di certe architetture fasciste o segnaletiche escludenti che vietano il gioco o l'aggregazione spontanea.

Riprendendo la nota affermazione di Sharon Zukin (1995), lo spazio urbano può essere inteso come una *finestra sull'anima della città*, attraverso cui oggi si intravedono tanto le tracce della tradizione paideutica quanto i segni di una progressiva dissoluzione della socialità urbana, sostituita da spazi artificiali e virtuali. Eppure, nonostante l'indebolimento simbolico dello spazio pubblico, rimangono luoghi – quartieri, strade, piazze – nei quali è ancora possibile attivare esperienze educative trasformative e riflessioni teoriche radicate nella prossimità relazionale.

3. IL PIANO DELLE FOSSE GRANARIE DI CERIGNOLA COME PATRIMONIO E ARCHIVIO VIVENTE

In un comune del sud Italia, a Cerignola (FG), in Puglia, ha sede, in pieno centro abitato, un interessante sito storico: il *Piano delle Fosse Granarie*. Con oltre 600 fosse, rappresenta l'ultima testimonianza di un metodo di conservazione del grano tipico del Mediterraneo, già dai tempi dei romani. Per dimensione e stato di conservazione – alcune fosse vengono ancora utilizzate – è il sito più importante dell'intero bacino del Mediterraneo e del Sud Europa, già proposto quale patrimonio culturale UNESCO. Tutelate dalla Sovrintendenza per i Beni Artistici, Archeologici e Storici della Puglia dal 1982, sono riconosciute quali reperti di elevata importanza storica. Strutturalmente sono silos sotterranei utilizzati per la conservazione dei cereali, principalmente grano, ma anche orzo, avena e legumi. Scavate nel terreno, hanno una forma campaniforme e sono rivestite internamente per garantire la conservazione ottimale dei prodotti. Certi che anche gli antichi romani utilizzassero questa modalità di conservazione dei cereali e che la stessa fosse in uso in gran parte del bacino Mediterraneo, se ne ha una prima menzione documentata nel 1225, mentre un riferimento esplicito (al piano antistante la chiesa di San Domenico) appare nel 1581. È di notevole interesse questo sito perché non solo testimonianza materiale di una civiltà contadina ormai scomparsa, ma anche perché *potenziale spazio educativo* capace di attivare connessioni tra passato e presente, tra memoria ed esercizio della cittadinanza. Oggi è un vasto spazio urbano disseminato di fosse sotterranee, emblema di una comunità che ha costruito la propria identità attorno all'agricoltura e alla cooperazione. Questo luogo, oggi riconosciuto come *bene culturale di rilevanza storica* e oggetto di valorizzazione anche a livello UNESCO, rappresenta un *archivio vivente*, una forma di patrimonio che parla ancora alla città e ai suoi abitanti.



La sua potenzialità pedagogica, tuttavia, non risiede soltanto nel suo valore storico, bensì nella sua *capacità di narrare*, di evocare relazioni, fatiche, saperi popolari e forme di solidarietà che hanno segnato il tessuto sociale del territorio. È possibile leggere tale luogo secondo un'ottica di *ecologia culturale*, dove le tracce del passato si configurano come risorse per una nuova progettualità educativa (Di Rienzo, Azara, 2018). Pertanto, il Piano assume tutti i caratteri di un *ambiente di apprendimento informale* (oltre che monumento), un dispositivo di pedagogia della memoria. Tale concezione si ricollega alle riflessioni di Nora (1984) sui *lieux de mémoire*, luoghi fisici e simbolici che cristallizzano le tracce del passato e le rendono oggetto di trasmissione intergenerazionale. Anche Augé (1992), nel distinguere tra luoghi antropologici e non-luoghi, evidenzia l'importanza degli spazi identitari per la costruzione del senso di appartenenza e di continuità storica.

Il valore educativo di spazi come questo risiede nella loro *dimensione situata*: la conoscenza che si sviluppa non è astratta, ma incarnata nel territorio, nei suoi materiali, nei suoi simboli e nei suoi vissuti. Come affermano Boffo e Biagioli (2023), è possibile costruire una *Learning City* solo riconoscendo il potere formativo dei luoghi vissuti, nella loro dimensione comunitaria e intergenerazionale. Il *Piano delle Fosse* diventa, così, un *laboratorio a cielo aperto*, dove storia, cittadinanza e sostenibilità si intrecciano, offrendo spunti per percorsi educativi che coinvolgono scuole, associazioni, famiglie e istituzioni culturali.

Un ulteriore elemento di rilievo è rappresentato dal *carattere pubblico e condiviso* dello spazio. Il *Piano* non è solo un luogo musealizzato, ma un *bene comune*, un sito che può essere *abitato pedagogicamente* attraverso pratiche collettive, come, ad esempio, visite guidate, narrazioni partecipate, progetti di ricerca-azione, laboratori di storytelling. In tal modo esso si presta a diventare *luogo educante*, secondo un paradigma che integra la dimensione simbolica del paesaggio con l'azione trasformativa dell'educazione.

La prospettiva pedagogica, quindi, si apre ad una *didattica territoriale*, che non si limita a usare il territorio come sfondo o contenuto, ma lo assume come *soggetto attivo del processo formativo*. Il

Piano delle Fosse Granarie si configura così come uno spazio di apprendimento esperienziale e comunitario, nel quale è possibile attivare pratiche educative che rispondano agli obiettivi del *Global Network of Learning Cities*: inclusione, partecipazione, coesione sociale, memoria viva. Esso rappresenta una *soglia tra passato e futuro*, dove il sapere si genera dall'incontro tra le storie collettive e i bisogni educativi del presente.

4. DI VITTORIO: MEMORIA BIOGRAFICA E PEDAGOGIA DEL RISCATTO

Esiste un filo rosso che lega il luogo di cui fin qui si è parlato con la storia di Giuseppe Di Vittorio, sindacalista e – come esso stesso si definiva – rappresentante dei *cafoni* di Cerignola, i lavoratori della terra sfruttati nel terzo agro più grande d'Italia. L'educazione che si radica nel territorio e nella sua memoria collettiva trova, quindi, una potente espressione nella figura del sindacalista nato a Cerignola nel 1892. La sua vicenda biografica rappresenta un esempio paradigmatico di *pedagogia del riscatto*: orfano di padre e costretto a lavorare nei campi sin da bambino, seppe trasformare un destino di marginalità in un percorso di emancipazione attraverso l'impegno politico, sindacale e culturale. Come ricostruisce De Luna (2005), la sua vita si snoda lungo un itinerario formativo non convenzionale, fatto di lotta, lettura, partecipazione e autoformazione, fino a diventare uno dei massimi esponenti del movimento operaio italiano e segretario della CGIL.

La rilettura pedagogica di questa biografia consente di *riattualizzare la memoria storica* non solo in chiave celebrativa, ma come risorsa *critica e trasformativa*. In un tempo in cui il lavoro perde spesso significato, la testimonianza di Di Vittorio restituisce valore alla *cultura del lavoro come processo formativo*, come luogo di dignità e di costruzione del sé. Il legame tra biografia, territorio e educazione si configura qui come un'opportunità per sviluppare una *coscienza storica* e per stimolare una riflessione sui diritti, sull'uguaglianza e sulla partecipazione democratica.

Dal punto di vista pedagogico, la vita di Di Vittorio rappresenta un *dispositivo narrativo* capace di attivare nei giovani una forma di identificazione positiva e critica. Bruner (1990) ha sottolineato l'importanza della narrazione nella costruzione dell'identità e nell'apprendimento: raccontare e interpretare le storie altrui permette di sviluppare una coscienza storica e una visione del mondo plurale. A sua volta, Ricœur (2003) propone il concetto di *memoria narrativa* come strumento di mediazione tra il tempo storico e il vissuto personale. Le biografie, in quanto narrazioni di sé in relazione al mondo, permettono infatti di *decostruire stereotipi*, di aprire spazi di confronto intergenerazionale e di promuovere la consapevolezza storica come strumento di lettura del presente. In questa direzione, la *pedagogia della memoria* diventa un atto di responsabilità civile: non si tratta di ricordare per dovere, ma di riconoscere nel passato le potenzialità educative che parlano al presente e al futuro.

Collocare la figura di Di Vittorio nel contesto del *Piano delle Fosse Granarie* consente di restituire *unità simbolica* al paesaggio educativo: il luogo fisico e il vissuto biografico si intrecciano in una narrazione comunitaria che può diventare fondamento di una nuova progettualità formativa. La sua storia si presta a essere narrata e interpretata *in situ*, camminando tra le fosse, leggendo documenti, ascoltando voci del territorio: in questo modo, l'apprendimento si fa incarnato, multisensoriale, contestuale. Infine, l'utilizzo educativo della biografia di Di Vittorio rappresenta una pratica di *rinarrazione collettiva*, in grado di favorire un'identità territoriale inclusiva, critica e partecipativa. Lungi dall'essere soltanto personaggio storico, Di Vittorio può rappresentare un *mediatore*

pedagogico, un ponte tra la memoria contadina e le sfide educative contemporanee. Il suo esempio insegna che *l'educazione è anche lotta per la dignità*, che il sapere nasce dall'esperienza e che la cittadinanza si costruisce attraverso la responsabilità e l'impegno concreto nel proprio contesto di vita.

5. EDUCARE NEI LUOGHI: PRATICHE E DISPOSITIVI INFORMALI

La valorizzazione educativa del *Piano delle Fosse Granarie* non si esaurisce nella sua rilettura simbolica o storica, ma si realizza appieno in *pratiche pedagogiche informali* capaci di attivare apprendimenti autentici, comunitari e contestuali. Nell'ottica di una *learning city* lo spazio urbano diventa laboratorio vivo, dove il confine tra scuola e città si dissolve a favore di una *didattica diffusa*. Come suggeriscono Cadiou e Cifali (2003), i luoghi educativi informali possono contribuire allo sviluppo di competenze riflessive e relazionali che l'ambiente scolastico tradizionale fatica ad attivare. Le pratiche educative basate sull'esperienza spaziale si ricollegano anche all'approccio ecologico all'educazione di Bronfenbrenner (1979), secondo cui l'apprendimento è il risultato dell'interazione tra individuo e ambiente nei suoi diversi livelli. In questo senso, l'educazione nei luoghi non si limita a usare il territorio come sfondo, ma lo assume come *protagonista attivo del processo formativo*.

Il Piano si presta, infatti, a essere abitato attraverso *percorsi educativi esperienziali*, che coinvolgano studenti, insegnanti, famiglie e cittadini in un'ottica di co-costruzione della conoscenza. Una prima modalità operativa è rappresentata dalle *camminate didattiche*, attività che uniscono l'esplorazione fisica dello spazio con la narrazione guidata, stimolando un apprendimento multisensoriale e riflessivo. Infatti, camminare tra le *fosse* può diventare occasione per raccontare storie, ascoltare testimonianze, leggere documenti, fotografare, prendere appunti, stimolando così una *pedagogia dell'attenzione* e dello sguardo che va oltre ogni apprendimento informale. Altre pratiche o attività possono includere laboratori di *scrittura collettiva*, *drammatizzazione storica* e *storytelling partecipato*, in cui i partecipanti rielaborano le memorie del luogo in forme creative e condivise. Ciò permette non solo di comprendere il passato, ma di *immaginare nuove narrazioni del presente e del futuro*, rafforzando il senso di appartenenza e la capacità di progettare insieme. Il territorio diventa così un *ambiente di apprendimento integrato*, dove le competenze cognitive, relazionali e civiche si sviluppano in modo interdipendente.

In questa direzione, è fondamentale promuovere la *collaborazione tra istituzioni scolastiche, enti locali, associazioni culturali e cittadini attivi*, affinché l'educazione nei luoghi non resti un'eccezione, ma diventi una componente stabile dei curricula scolastici e delle politiche educative urbane. L'integrazione del *Piano delle Fosse* nei percorsi scolastici, ad esempio, può avvenire attraverso progetti interdisciplinari che coinvolgano storia, geografia, educazione civica, arte e scienze sociali, ma anche attraverso *esperienze di service learning* e cittadinanza attiva (Hirju & Georgescu, 2023).

L'educazione informale, in questo contesto, assume un ruolo trasformativo: non solo sostiene l'apprendimento scolastico, ma *genera processi di empowerment*, stimola il pensiero critico, favorisce l'inclusione e costruisce legami sociali. Il Piano, da bene culturale statico, diventa *bene educativo dinamico*, accessibile e democratico. Come sottolinea l'UNESCO (2022), riconoscere e

attivare il potenziale educativo dei contesti urbani significa costruire città più resilienti, inclusive e consapevoli.

In ultimo, la centralità del luogo come *dispositivo pedagogico* richiede una sensibilità educativa capace di leggere il territorio non come oggetto da studiare, ma come *soggetto che parla*, che interpella, che invita all'ascolto e alla cura. Educare nei luoghi significa educare con i luoghi, instaurando un rapporto etico ed estetico con lo spazio, nel quale si possa sviluppare una relazione riflessiva e generativa tra individuo, comunità e ambiente.

6. PER UNA PEDAGOGIA DEL TERRITORIO NELLA LEARNING CITY

L'analisi condotta sin qui intende mostrare come il concetto di *Learning City*, lungi dall'essere una cornice teorica astratta, possa incarnarsi concretamente in esperienze territoriali che intrecciano memoria, spazio, partecipazione e apprendimento. Il *Piano delle Fosse Granarie di Cerignola*, letto attraverso una lente pedagogico-ermeneutica, emerge come *luogo educativo generativo*, in cui il passato agricolo, le biografie significative, come quella di Giuseppe Di Vittorio, e le pratiche comunitarie possono attivare processi di formazione informale e trasformativa.

In questa prospettiva, la *pedagogia del territorio* si configura come un approccio integrato, capace di valorizzare le risorse materiali e immateriali dei contesti locali, attivando forme di apprendimento *situato, partecipato e multidimensionale*. Educare attraverso il territorio significa riconoscere i luoghi come testi viventi, capaci di veicolare valori, saperi e competenze, ma anche come strumenti di coesione sociale e cittadinanza attiva. Il *Piano delle Fosse*, con la sua unicità e densità simbolica, può così diventare modello replicabile per altri contesti urbani che intendano promuovere una cultura educativa orientata alla *sostenibilità sociale e culturale*.

Le sei aree chiave individuate dall'UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL, 2013) – tra cui l'espansione dell'apprendimento nelle comunità, l'inclusione, la promozione della cultura dell'apprendimento e la mobilitazione delle risorse – trovano nel caso di Cerignola un terreno fertile per essere reinterpretate operativamente. Il rilancio educativo del *Piano*, infatti, può stimolare percorsi di *rigenerazione urbana dal basso*, in cui le comunità locali non siano semplici beneficiarie di interventi, ma *agenti attivi di trasformazione*.

Per attivare una vera pedagogia del territorio è altresì necessario che le istituzioni educative, culturali e amministrative agiscano in modo coordinato e lungimirante. Le scuole possono assumere un ruolo centrale nel connettere i curricula scolastici alle risorse territoriali, promuovendo attività che valorizzino la *didattica all'aperto*, il dialogo intergenerazionale e la memoria orale e situata. I musei locali, le biblioteche, i centri culturali possono diventare partner stabili di progetti educativi legati ai luoghi, mentre le amministrazioni pubbliche sono chiamate a *riconoscere formalmente il valore pedagogico dei beni comuni*, integrandolo nelle politiche urbane.

La trasformazione del territorio in *testo educativo vivo* richiede inoltre un investimento sulla *formazione degli educatori e dei docenti*, affinché siano in grado di leggere criticamente i luoghi, di costruire itinerari significativi e di attivare processi di apprendimento capaci di connettere esperienza, riflessione e partecipazione. In tal senso, la *Learning City* non è soltanto una città che offre opportunità educative, ma una città che *si educa e si lascia educare*. Questo richiamo alla reciprocità educativa tra cittadino e città trova fondamento anche nell'approccio pedagogico della *comunità educante* (Milani, 2015), che interpreta l'intero territorio come un ecosistema formativo in cui tutti i

soggetti partecipano alla crescita collettiva. Il territorio, quindi, è parte integrante di un *progetto educativo locale* che coniuga democrazia, solidarietà e sviluppo sostenibile (Lévesque, 2014).

In conclusione, il caso del Piano delle Fosse Granarie può fungere da *laboratorio emblematico* per una pedagogia del territorio che intenda rispondere alle sfide contemporanee – dalla disgregazione del tessuto sociale all’impoverimento culturale, dalla crisi ambientale alla perdita di senso dei luoghi – rilanciando l’educazione come pratica collettiva, generativa e trasformativa. Nel solco del paradigma delle *Learning Cities*, esso dimostra come la *memoria possa farsi progetto*, e come il territorio possa divenire *matrice pedagogica di cittadinanza consapevole, inclusione e sviluppo umano sostenibile*.



7. CONCLUSIONI

Vi è una distanza sostanziale e concettuale tra il semplice atto di valorizzare un bene monumentale e la capacità di riconoscerlo quale luogo generativo, in grado di attivare dinamiche educative trasformative. Il passaggio da una memoria cristallizzata a una memoria attiva e formativa implica l’adozione di una nuova visione della città, intesa non solo come contenitore spaziale, ma come dispositivo simbolico e pedagogico. Tale visione si innesta su una tradizione teorica che ha posto le basi per la costruzione della città come ambiente educativo diffuso, corrispondente al paradigma della *Learning City*.

Alla luce del percorso riflessivo tracciato, è possibile affermare che lo spazio urbano si configuri come un tessuto semiotico e culturale complesso, nel quale convergono stratificazioni storiche, dinamiche sociali e tensioni simboliche. La città diviene, in questa prospettiva, arena dialogica e ambivalente, luogo di incontro ma anche di esclusione, di coesistenza e di conflitto, ove si intrecciano relazioni plurivoche e rappresentazioni contrastanti (Giusti, 2016). La città assume la funzione di

custode della memoria, un luogo denso di sedimentazioni estetiche e culturali che ne fanno uno spazio generativo di senso (Gennari, 1995); palinsesto narrativo, terreno fertile per un'ermeneutica educativa capace di attivare dispositivi formativi fondati sull'analisi critica dei fenomeni urbani (Lazzarini, 2011). Barone (2019) pone l'accento sulla dialettica tra tempo, corpo e spazio quale matrice di esperienze educative profonde e incarnate, restituendo all'ambiente urbano il ruolo di agente formativo.

Visioni, arricchite poi dalla concezione di un paesaggio urbano che si fa *educatore lento*, capace di trasmettere valori immateriali – quali bellezza, memoria e identità – attraverso la continuità dei suoi segni e simboli (Regni, 2009). Egli invita a una lettura ermeneutica della città, vista come testo culturale da interpretare responsabilmente, per orientare consapevolmente l'agire educativo nei territori. Ne deriva un rinnovato ruolo pedagogico della città, che va oltre la funzione contenitiva per divenire soggetto attivo, capace di *generare apprendimento* attraverso le proprie infrastrutture culturali, sociali e simboliche. In questa direzione, la città educante si concretizza come sistema formativo policentrico e reticolare, capace di mobilitare parrocchie, associazioni, spazi informali, enti culturali e sportivi in una rete sinergica. Essa è chiamata a garantire diritti educativi fondamentali in un'ottica inclusiva, partecipativa e generativa.

Solo nell'assunzione piena di questo paradigma – in cui la pedagogia si fa prassi territoriale e la città si trasforma in laboratorio formativo permanente – il patrimonio, i luoghi della memoria e le biografie collettive possono contribuire alla costruzione di un progetto educativo orientato alla sostenibilità, all'equità e alla trasformazione democratica. In tal senso, l'intero percorso qui proposto intende delineare una proposta concreta di *pragmatismo pedagogico*, oggi più che mai necessario per affrontare la complessità sociale e culturale dei contesti urbani contemporanei.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amin, A. (2006). The good city. *Urban Studies*, 43(5-6), 1009–1023.
<https://doi.org/10.1080/00420980600676717>
- Augé, M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Barone, P. (2019). *Luoghi formativi. Spazi, tempi, corpi e memorie nell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V., Biagioli, R. (a cura di) (2023). Be a Learning City! Progetti e processi di evoluzione per le città contemporanee. In *Nuova Secondaria*, XL(10).
- Borgogni, A. (2018/2019). *Lo spazio che educa: per una pedagogia della città*. Roma: Armando Editore.
- Borgogni, A., & Dorato, S. (2020). Lo spazio urbano come agente formativo. In E. Ceruti & E. Mannese (Eds.), *Pedagogia urbana e città educante: studi e prospettive* (pp. XX–XX). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Borkowsky, A. (Ed.). (2017). *Cities Learning Together: Local Communities and the Education for Sustainable Development*. Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard: Harvard University Press.

- Cadiou, S., & Cifali, M. (2003). *Les lieux de formation: Entre espace, expérience et mémoire*. Paris: PUF.
- Ceruti, E., & Mannese, E. (Eds.). (2020). *Pedagogia urbana e città educante: studi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Luna, G. (2005). *La passione e la politica. Vita di Giuseppe Di Vittorio*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Di Rienzo, P., Azara, L. (a cura di) (2018). *“Learning City” e diversità culturale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Frabboni, F. (2006). *La città educativa. L’utopia pedagogica della città possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (a cura di) (2006). *La città educativa. L’utopia pedagogica della città possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gennari, M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Giuliani, I., & Piscitelli, P. (2019). *Città, sostantivo plurale. Esperienze e riflessioni tra urbanistica, educazione e comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giusti, M. (2016). *La città inclusiva. Educare alla cittadinanza nella polis contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Hirju, I., & Georgescu, R.I. (2023). The Concept of Learning Cities: Supporting lifelong learning through the use of smart tools. In *Smart Cities*, 6(3), 1385–1397.
- Lazzarini, A. (2011). *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*. Milano: Mimesis.
- Lévesque, M. (2014). *Projets éducatifs de territoire: Une éducation partagée*. Lyon: Chronique Sociale.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, P. (2015). *La comunità educante. Una risposta alla dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning Cities: Developing Inclusive, Prosperous and Sustainable Urban Communities. In *International Review of Education*, 59(4), 409–423.
- Piazza, R. (2013). *Learning city: aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.
- Piazza, R. (2024). Learning Cities: Catalysts for Sustainable Urban Development through Collaborative Partnerships. In *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(2), 228–242.
- Quinto, A. (2021). Una pedagogia urbana o della pedagogia implicita degli spazi urbani. In E. Ceruti & E. Mannese (Eds.). *Spazi, tempi, relazioni. La pedagogia tra prossimità e distanza* (pp. XX–XX). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Regni, R. (2009). Il paesaggio urbano come educatore lento. In *Rivista di Scienze dell’Educazione*, 47(3), 435–448.
- Ricœur, P. (2003). *La mémoire, l’histoire, l’oubli*. Paris: Seuil.
- Schmidt, L. (2021). Learning Cities and the Challenge of Lifelong Learning for All. In *European Journal of Education*, 56(3), 375–390.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Roma: Laterza.

- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro: dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Marsilio.
- UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *Key Features of Learning Cities*. Hamburg: UNESCO UIL.
- UIL (2021). *Inclusive Lifelong Learning in Cities: Policies and Practices for Vulnerable Groups*. Hamburg: UNESCO UIL.
- UNESCO (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities*.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). *Guiding documents of the UNESCO Global Network of Learning Cities: Key Features of Learning Cities & Beijing Declaration*. Hamburg: UIL.
- UNESCO. (2022). *Unlocking the Potential of Urban Learning: The UNESCO Learning City Approach*. Paris: UNESCO.
- Zukin, S. (1995). *The cultures of cities*. Oxford: Blackwell.

Copyright (©) Gennaro Balzano, Vito Balzano



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Balzano, G., Balzano, V. (2025). Apprendimento e pedagogia dei territori: il Piano delle Fosse Granarie come dispositivo simbolico e formativo [Learning and Pedagogy of Territories: The Piano delle Fosse Granarie as a Symbolic and Educational Device]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 166-178.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17315