



3

Luglio 2025

From the “city as a classroom” to the learning city: toward an experience of landscape pedagogy between children’s literature and planetary education

Dalla «città come aula» alla learning city: per un’esperienza di pedagogia del territorio tra letteratura per l’infanzia ed educazione planetaria

Simone di Biasio

Università degli Studi di Roma Tre

simone.dibiasio@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17340

ABSTRACT

After a historical reconstruction starting with Marshall McLuhan's contribution to the definition of a “city as a classroom” from lifelong education and the discourse on words and images in pedagogical media devices, the paper traces the pedagogical-educational foundations by which the conceptualization of Learning Cities by UNESCO was finally arrived at. The essay also analyzes the production of picturebooks in children's literature over the past 30-40 years with reference to narratives related to historical-natural heritage in the city of Rome. The last part focuses on the educational experimentation that took place within the framework of the PNRR CHANGES - Cultural

Heritage Active Innovation for Sustainable Society - in collaboration between Roma Tre University and the elementary school Via Latina 303, adjacent to the Caffarella Park in the Capital. Focusing on rivers and specifically on the Almone, a tributary of the Tiber whose course has been diverted by anthropogenic activity, girls and children reflected on the importance of historical-environmental heritage, finally making the narrative of the experience of landscape education flow into a picturebook.

Keywords: Marshall McLuhan, learning cities, picturebook, children's literature, history of pedagogy.

RIASSUNTO

Dopo una ricostruzione storica a partire dal contributo di Marshall McLuhan alla definizione di una "città come aula" dall'educazione permanente e al discorso su parole e immagini nei dispositivi medial pedagogici, il contributo ripercorre le basi pedagogico-educative con le quali si è giunti infine alla concettualizzazione delle Learning Cities da parte dell'UNESCO. Il saggio analizza altresì la produzione di picturebook nella letteratura per l'infanzia degli ultimi 30-40 anni con riferimento alle narrazioni relative al patrimonio storico-naturalistico nella città di Roma. L'ultima parte è incentrata sulla sperimentazione didattica avvenuta nell'ambito del PNRR CHANGES - Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society – in collaborazione tra Università Roma Tre e la scuola primaria Via Latina 303, adiacente il parco della Caffarella della Capitale. Concentrandosi sui fiumi e specificamente sull'Almone, affluente del Tevere il cui corso è stato deviato dall'attività antropica, bambine e bambini hanno riflettuto sull'importanza del patrimonio storico-ambientale, facendo infine confluire in un picturebook la narrazione dell'esperienza di pedagogia del territorio.

Parole chiave: Marshall McLuhan, learning cities, picturebook, letteratura per l'infanzia, storia della pedagogia.

1. LA CITTÀ COME AMBIENTE, L'AMBIENTE COME EDUCATORE: UNA LETTURA URBANA TRA MEDIA E LETTERATURA

Con una definizione perentoria, l'architetto scrittore Gianni Biondillo definisce le nuove città del Novecento, così scandalosamente moderne e diverse dal paesaggio preesistente, "[...] la più formidabile operazione di riscrittura del territorio da quando esiste la civiltà occidentale". Negli anni Sessanta l'architetto statunitense Kevin Lynch negli anni '60 aveva contribuito, col suo *L'immagine della città* (1964), a valutare la qualità di uno spazio urbano ponendo "a fondamento l'esperienza, la

fruizione e la percezione che i singoli o gruppi di individui fanno dei diversi luoghi e le mappe mentali che generano” (Chianese, 2023, p. 304). Nello stesso anno in un frame di una puntata di uno dei programmi televisivi italiani più celebri e celebrati al mondo, “Non è mai troppo tardi” (1964), un uomo si aggira spaesato in una moderna città – Roma - infestata di scritte. Insegne, cartelloni pubblicitari, annunci, indicazioni toponomastiche, poster cinematografici: la città è ormai divenuta un testo da leggere. Il “maestro degli italiani” Alberto Manzi usa dunque questo escamotage filmico-narrativo per introdurre non solo l’alfabeto, ma la necessità dell’alfabetizzazione. “Chissà quante volte vi siete trovati – suggerisce la sua voce fuori campo - anche voi in queste condizioni, nell’impossibilità cioè di conoscere quello che altri uomini hanno detto non con la viva voce, ma con dei segni, con degli strani segni. Ebbene, voi sapete quello che vogliamo fare insieme: conoscere, imparare il significato di questi segni che rappresentano un qualcosa, che ci fanno sentire la voce degli altri uomini”. Mutando l’uomo, è mutata la città; mutando la città, è mutato il paesaggio, e mutando il paesaggio, qualcosa è mutato anche della nostra psiche (Lingiardi, 2007). In fondo secondo Deleuze e Guattari “il viso ha un correlato di grande importanza, il paesaggio, che non è soltanto un ambiente, ma un mondo deterritorializzato. [...] I manuali di viso e di paesaggio formano una pedagogia, severa disciplina, che ispira le arti e ne è ispirata. L’architettura pone i suoi insiemi, case, villaggi o città, monumenti o fabbriche, che funzionano come visi in un paesaggio che essa trasforma” (2003, p. 253).

Di questi cambiamenti epocali perché psichici e dunque sociali si erano già accorti in molti, e forse tra i primi e tra i pedagogisti il padre dell’attivismo John Dewey, che in una conferenza del 1899 ammette: “è difficile credere che in tutta la storia ci sia stata una rivoluzione così rapida, così estesa e così completa come questa che sta trasformando l’aspetto della terra persino nelle sue forme fisiche: [...] la popolazione viene rapidamente ammassata nelle città dai luoghi più sperduti della terra; abitudini di vita vengono alterate in modo sorprendentemente rapido e radicale. [...] È quindi inconcepibile che questa rivoluzione debba influire sull’educazione soltanto in modo formale e superficiale” (1976, p. 15). La questione è, insomma, tutt’altro che squisitamente urbanistica o paesaggistica, ma eminentemente sociale, culturale ed educativa. Dewey procede dunque con considerazioni che “sono molto importanti per i ragazzi dei nostri giorni cresciuti in città”; valuta cioè positivamente l’introduzione a scuola di lavori “pratici” come la lavorazione dei metalli o del legno, la tessitura e la gastronomia in quanto “metodi di vita e di apprendimento e non come distinte materie di studio” (1976, p. 19). La progettazione urbanistica vale a dire la progettazione della casa comune, a distanza di oltre 125 anni deve ancora entrare all’interno delle aule scolastiche odierne. Al tempo stesso si avverte ormai da tempo la necessità di portare all’interno della scuola e della città tutto ciò che ne è rimasto fuori, lo spazio naturale – “fisico” nella definizione deweyana - che ha così profondamente ceduto il passo alle architetture “artificiali” nel senso più nobile del termine, cioè di artefatto umano. In questi termini la città diventa un luogo che apprende, certo, ma soprattutto che insegna: che insegna come entrare nel suo corpo e come uscirne, che impara a come dare forma ai nostri corpi che in essa si muovono.

Anche il fenomenologo Gaston Bachelard nel suo *La poetica dello spazio* analizza gli spazi minuti della città, in particolare quelli interni delle case, delle nostre stanze, sostenendo l’urgenza di dare luogo a una sorta di “cosmizzazione dello spazio”, poiché “Alla mancanza dei valori intimi di verticalità, occorre aggiungere la mancanza di cosmicità della casa delle grandi città. Le case non vi si trovano più nella natura, i rapporti della dimora e dello spazio vi diventano fittizi, tutto è meccanico e la vita vi sfugge da ogni parte” (1957, p. 55). Questo passaggio appare significativo anche per il

contesto storico in cui si inserisce, quando nell'immediato dopoguerra davvero le città si trasformano, si industrializzano a ritmi più sostenuti del passato e si "globalizzano", si "cosmizzano", finendo per diventare tuttavia copie di una idea di città o spazi in cui è difficile riconoscere elementi naturali, alla stregua dell'avventura narrativa del signor Palomar dell'omonimo romanzo di Italo Calvino (1983). Bachelard ci svela una possibile rivincita: "[...] quando, a piazza Maubert, nel cuore della notte, le automobili rombano e il procedere fragoroso degli autocarri mi fa maledire il mio destino di cittadino, riesco ad acquietarmi vivendo le metafore dell'oceano. È noto che la città è un mare rumorggiante, si è detto spessissimo che Parigi fa sentire, nel pieno della notte, il mormorio incessante dei flutti e delle maree. [...] D'altra parte, tutto mi conferma che l'immagine dei rumori oceanici della città è nella «natura delle cose», è un'immagine vera, e che è salutare naturalizzare i rumori per renderli meno ostili. [...] Tutte le immagini sono buone, a patto di sapersene servire" (Bachelard, 1975, pp. 55-56). Ecco come cerchiamo di portare dentro le nostre città la natura che abbiamo conosciuto, l'origine "naturale" da cui proveniamo. Forse perché in fondo, come scrive Georges Perec nel suo *Specie di spazi* (1974), "Bisognerebbe, o rinunciare a parlare della città, o costringersi a parlarne il più semplicemente possibile, a parlarne in modo ovvio, familiare. Scacciare ogni idea preconcepita. Smettere di pensare in termini bell'e fatti, dimenticare quanto è stato detto dagli urbanisti e dai sociologi. C'è qualcosa di spaventoso nell'idea stessa di città; si ha come l'impressione che non si possa trovare un appiglio se non in immagini tragiche o disperate: Metropolis, l'universo minerale, il mondo pietrificato, e che non si possa far altro che accumulare senza tregua domande senza risposta. Mai potremo spiegare o giustificare la città. La città è qui. È il nostro spazio e non ne possediamo altro. Siamo nati in città. Siamo cresciuti in città. È in città che respiriamo. Quando prendiamo il treno, è per andare da una città all'altra. Non c'è niente d'inumano in una città tranne la nostra umanità" (Perec, 1989, p. 75). Una metafora che riecheggia anche in uno dei più noti passaggi de *Le città invisibili* di Calvino, secondo cui "anche le città credono di essere opera della mente o del caso, ma né l'una né l'altra servono a tenere su le loro mura. D'una città non godi le sette o le settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda" (1972, p. 20). Calvino si è molto interessato alla forma, alle forme che i tessuti urbani stavano assumendo, così *Le città invisibili* diventano un manifesto per immaginare città a misura d'uomo e di natura in cui cercare, come per Palomar, il senso del proprio esistere e del proprio coesistere con l'ambiente circostante.

Negli stessi anni della riflessione bachelardiana la biologa marina Rachel Carson, una delle madri dell'ambientalismo, pubblica sulla rivista "Woman's Home Companion" un piccolo gioiello che oggi è possibile rileggere in un'edizione illustrata da Elisa Talentino. *Brevi lezioni di meraviglia* (2020) è un'opera che veicola tutta la pienezza del messaggio che la scienziata intendeva tramandare. La scintilla per la storia scaturisce dalla visita del piccolo nipote treenne Roger, venuto dalla città a trovare la nonna città nella casa al mare nel Maine. Insieme al bambino Carson esplora allora la costa rocciosa davanti alla sua dimora, la fauna selvatica e i boschi tutt'attorno. Sentire, prima e più che conoscere, è il verbo – il mantra – che maggiormente risuona in quelle pagine, in cui la biologa annota anche queste righe preziose: "nessun bambino dovrebbe crescere senza avere ascoltato il coro degli uccelli all'alba in primavera" (Carson, 2020, p. 38). E ancora più avanti: "Portate il vostro bambino all'aperto in una chiara sera d'ottobre, quando c'è poco vento e trovate un posto tranquillo dove non si sentano i rumori del traffico. [...] Coloro che vivono tra le bellezze e i misteri della terra – siano essi scienziati o persone comuni – non saranno mai soli o stanchi nella vita. A dispetto delle contrarietà e delle preoccupazioni dell'esistenza, i loro pensieri sapranno trovare strade che conducono all'appagamento interiore e a un rinnovato entusiasmo nei confronti della vita" (Carson,

2020, pp. 42-48). Non si tratta soltanto di riconoscere nella natura uno spazio incontaminato cui affidare operazioni nostalgiche o “retrotopiche” (Bauman, 2017), piuttosto inizia a farsi strada l’idea per cui anche in città possono crearsi occasioni di ritrovata presenza della natura, o di considerare, secondo la lezione di Bachelard, la città come una nuova forma di natura, rinnovando una sorta di senso natural-metropolitano della meraviglia, chiave di ogni scoperta e potenzialità educativa, nonché di quell’appagamento interiore cui accenna Carson.

2. CITTÀ COME AULA: LEGGERE IL PAESAGGIO URBANO COME UN LIBRO MULTIMEDIALE

Nel suo saggio d’esordio *The mechanical bride* del 1951 Marshall McLuhan, che per primo si è occupato in maniera scientifica dello studio dei media, prende ad analizzare molti dei “prodotti” a disposizione in una metropoli proprio come si farebbe di un libro di testo e considerandoli alla stregua di sussidi didattici, intuendo la portata educativa insita nelle città. Nella introduzione a *La sposa meccanica* McLuhan chiarisce le finalità del suo lavoro: “I simboli visivi che altrove sono stati impiegati nel tentativo di paralizzare la mente, in queste pagine sono stati usati come mezzo per darle energia” (McLuhan, 1984, p. 13). È importante questo riferimento al visivo – alla visual literacy così determinante anche per la “lettura” della città (Mitchell, 2017; Papen, 2020) – perché il primo libro con cui McLuhan fa esordire il suo pensiero è un libro illustrato, un volume che ha piena consapevolezza del potere delle immagini e ne fa uso coscientemente per facilitare la lettura: usa il veleno come cura. Lo stesso farà con uno dei suoi saggi più celebri, *The medium is the message*, del 1967, ma anche in *War and Peace in the global village* dell’anno successivo, entrambi scritti con la collaborazione del graphic designer Quentin Fiore. Con questi lavori, ma più nello specifico con *Understanding Media* (1964), McLuhan conia alcune delle sue espressioni più note, e fra queste un posto speciale va riservato al concetto di “villaggio globale”, un vero ponte verso la definizione di Learning City da parte dell’UNESCO (2020), a partire dalla consapevolezza che il mondo si è “ridotto” alle dimensioni di un villaggio globale, vale a dire che tutti i contesti sociali nei quali viviamo e operiamo sono tra loro interconnessi. Echi di questo passaggio li ritroveremo difatti nella riflessione di Jacques Delors, presidente della Commission on Education for the Twenty-First Century, all’interno del rapporto *L’education: un tresor est caché dedans* in cui si legge della necessità di passare “dalla comunità di base alla società mondiale” (Delors, 1996, p. 4). Partendo dall’assunto per cui “Oggi, nelle nostre città, la maggior parte dell’educazione si effettua al di fuori delle aule” (McLuhan, 1966, p. 241), McLuhan ci fa notare un cambiamento in atto, al netto della (in)solita provocazione sempre insita nel suo linguaggio aforistico e a tratti criptico: “La metropoli oggi è un’aula: gli avvisi pubblicitari ne sono i maestri. L’aula è una stantia casa di detenzione, una cella feudale” (McLuhan, 1966, p. 254). Una considerazione che poi farà sua pure Ivan Illich specie nel saggio *Deschooling society*. Ne *Gli strumenti del comunicare* McLuhan vaticinava che “[...] tutte le tecnologie precedenti, che sono soltanto estensioni delle mani, dei piedi, dei denti e dei controlli termici del corpo – tutte queste estensioni, comprese le città – saranno tradotte in sistemi d’informazione” (McLuhan, 2021, p. 72). Ciò porta a considerare le città alla stregua di tecnologie della comunicazione – come non essere d’accordo, a guardare la città contemporanea come *smart city* – e perciò “Applicando [...] gli stessi aggettivi che abbiamo usato per i media, possiamo dire [...] che l’uomo di città è caldo e l’uomo di campagna freddo” (McLuhan, 2021, p. 46), intendendo per media caldi quelli ad “alta definizione” che non lasciano molto spazio da colmare da parte del

pubblico, prevedendo pertanto una limitata compartecipazione, mentre i media freddi consentono partecipazione o completamento da parte del pubblico poiché meno definiti. Viene da chiedersi: la città è un medium caldo o freddo? Sarebbe più preciso parlare di città come media caldi, perché mai definite una volta per tutte, ma sempre da decifrare, esattamente come la città di Roma che sarà più avanti al centro di una ricognizione di un'esperienza di educazione all'aperto, sulla scia di alcuni suggerimenti che McLuhan convoglia in un'altra opera di grande rilievo, appena riedita dalle edizioni Armando che per prime la portarono in Italia nel 1980. Ne *La città come aula*, un libro che sin dal titolo tradisce le finalità didattiche dell'operazione, il pensatore canadese lavora, oltre che insieme al figlio, con l'ausilio dell'insegnante Kathryn Hutchon e, come si legge nella descrizione introduttiva, "la metropoli capitalistica, gigantesco deposito di simboli e mitologemi, quale già apparve, coll'avvento dell'era industriale, agli occhi stupiti e turbati di Baudelaire, Poe, Dickens, si svela adesso, se affrontata con gli efferati strumenti conoscitivi offertici dall'autore de *La Galassia Gutenberg* (1962), una grossa macchina produttiva di segni, segnali, messaggi che si tratta di recepire, ordinare, decifrare". E ancora: "Città come aula significa in sostanza che la città ci dà a ogni ora, ogni passo, ogni crocicchio mille appuntamenti diversi con le più varie discipline, per una lezione all'aperto, ricca di infiniti pretesti e divagazioni, che può durare quanto una vita". All'interno del volume è uno dei capitoli eponimi a farsi rivelatore dei ragionamenti che McLuhan elabora attorno all'idea di città come "aula senza muri", come ebbe modo di definirla già alla fine degli anni Cinquanta sulla rivista "Explorations", direttamente connessa ai principi di *lifelong learning* e di *Leave No One Behind* che condensano gli obiettivi dell'Agenda 2030 legati alla volontà di eradicazione di ogni forma di povertà, disuguaglianze e sfruttamento delle risorse (UNESCO, 2015). Ed è proprio di "educazione continua" che McLuhan parla nel capitolo citato come "aggiornamento della vostra conoscenza fuori dall'aula". In tutta l'opera l'intellettuale canadese propone esercizi in squadra da svolgere in lungo e in largo per la città con l'obiettivo di ispirare l'esplorazione, attività alla base di ogni avventura conoscitiva. Ecco un esempio relativo alla comprensione della città e della realtà sociale: "Cosa siete in grado di imparare da ciò che le persone e le istituzioni gettano via? Per alcuni giorni esaminate i rifiuti nella vostra scuola. Intervistate alcuni netturbini che abbiano prestato servizio da lungo tempo. Qual è la ragione per cui in alcuni paesi non vi sono immondizie? Interrogate un archeologo sul valore dello studio dei rifiuti quale mezzo per imparare a conoscere la società" (McLuhan, McLuhan, Hutchon, 1980, p. 206). Ancora più interessante all'interno del capitolo sulla città come aula sono le sezioni sulla "familiarizzazione con la vostra cultura attraverso carte geografiche e mostre" e la "conoscenza della vostra cultura attraverso le altre culture", due questioni alla base di quella che diverrà concettualmente la Learning City dal punto di vista della sostenibilità e dell'inclusione. E la "costruzione" di una carta geografica ben si sposa ancora con l'attività che verrà descritta più avanti portata a termini con i bambini e le bambine di una scuola di Roma, città che non figura ancora tra le Learning City ma che, grazie ai molti progetti degli ultimi anni relativi circa la comunità educante, si candida a diventarlo.

3. DESCOLARIZZARE LA SOCIETÀ O RISCOLARIZZARE LA CITTÀ? DAL RAPPORTO FAURE ALLA LEARNING CITY

Come accennato, il discorso mcLuhaniano trova la sua naturale prosecuzione nell'opera di Illich, un altro pensatore "trasversale" che in *Descolarizzare la società* riconosce all'ambiente e al contesto

esterni – rispetto a se stessi, rispetto alla scuola – una enorme potenzialità formativa. Perché “In una città veramente aperta alla gente, il materiale didattico, oggi chiuso a chiave nei magazzini e nei laboratori, potrebbe essere distribuito a depositi gestiti autonomamente e accessibili dalla strada, che bambini e adulti potrebbero frequentare senza correre il rischio di finire sotto un’automobile. Se le finalità dell’apprendimento non fossero più dominate da scuole e insegnanti, il mercato sarebbe per i discenti molto più vario e la definizione di «materiali didattici» diverrebbe meno restrittiva” (Illich, 2019, p. 100). Questo perché le nostre città – non solo le metropoli - sono diventate ambienti sempre più complessi e interconnessi, *mindscapes* che non consentono “ai bambini di avere praticamente a che fare con essa” (Ward, 1978, p. 7; Lingiardi, 2017). Illich comprende bene che “La società contemporanea è il risultato di disegni ben precisi ed è in essi che devono essere progettate le occasioni di apprendimento. L’affidamento all’istruzione specialistica e a tempo pieno alla scuola è destinato a diminuire e dobbiamo trovare altri modi di imparare e di insegnare: bisognerà aumentare nuovamente la qualità didattica di tutte le istituzioni. Ma è una previsione molto ambigua. Potrebbe infatti significare che nella città moderna gli uomini diverranno le vittime di un efficiente processo di istruzione e di manipolazione totale, una volta che saranno stati privati persino di quella tenue parvenza di indipendenza critica fornita oggi dalla scuola umanistica, se non altro ad alcuni dei suoi allievi” (Illich, 2019, pp. 37-38). Di fronte dunque all’emergere di città, società e tecnologie sempre più complesse, si inizia a comprendere che la formazione non riguarderà soltanto gli anni scolastici o universitari, ma diverrà un processo costante e ubiquo. Lo stesso Edgar Morin affronterà la questione dell’uomo planetario, figlio del villaggio globale, in quello che è già un classico del suo pensiero, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* (pubblicato proprio dall’UNESCO nel 1999), suggerendo l’ipotesi secondo cui quanto “aggrava la difficoltà di conoscere il nostro Mondo è il modo di pensare che ha atrofizzato in noi, anziché svilupparla, la capacità di contestualizzare e globalizzare, mentre l’esigenza dell’era planetaria è di pensare la sua globalità, la relazione tutto-parti, la multidimensionalità, la complessità”. Perché ciò si realizzi è richiesto “un pensiero policentrico capace di tendere all’universalismo non astratto, ma consapevole dell’unità/diversità umana, e richiede un pensiero policentrico nutrito dalle culture del mondo. Questa è la finalità dell’educazione che, nell’era planetaria, deve operare per l’identità e per la coscienza terrestre” (Morin, 2001, pp. 64-65). Questa coscienza terrestre, globale era già evidente nel citato Rapporto Faure, al quale presta particolare attenzione, tra gli altri il pedagogista italiano di area cattolica Giovanni Gozzer, particolarmente sensibile anche al discorso sui nuovi media inaugurato da McLuhan, secondo cui il rapporto “si conclude con una specie di epilogo-presagio (forse preferiremmo dirlo utopia) dal titolo significativo “la città educante”; titolo in cui forse l’influenza dei pedagogisti della “morte della scuola” e della pedagogia anti-oppressiva (Illich, Reimer, Freire) è particolarmente evidente” (Gozzer, 1972, p. 9).

Nel Rapporto Faure del 1972 si sostiene espressamente che “L’uomo nuovo deve diventare capace di intendere le conseguenze globali dei comportamenti individuali, di concepire le priorità e di accettare le solidarietà che condizionano il destino della specie umana”. Lo stesso Rapporto prosegue poi completando il quadro: “[...] la Commissione ritiene essenziale che scienza e tecnologia divengano elementi onnipresenti e fondamentali di ogni educazione; che si inseriscano nell’insieme delle attività educative destinate ai fanciulli, ai giovani e agli adulti, per aiutare l’individuo a dominare non solo le forze naturali e produttive ma anche le forze sociali e, con ciò, ad acquisire la padronanza di se stesso, delle sue scelte e delle sue azioni, infine perché aiutino l’uomo ad impegnarsi di spirito scientifico in modo da promuovere le scienze senza diventarne schiavo”. Un passaggio decisivo e al tempo stesso

non del tutto lungimirante – ci sia concessa una riflessione in questa occasione in cui non v'è tuttavia modo di approfondire, ma che trova in Gozzer un “alleato” – dal momento che ignora la cultura umanistica e la pone in secondo piano rispetto alla scientifica, un segno di irricoroscenza verso una formazione continua che sia anche di stampo umanistico, perché attraverso di essa è stato possibile pervenire alle rivoluzioni scientifiche dell'epoca contemporanea, e il bisogno si avverte proprio oggi, al cospetto di intelligenze artificiali che necessitano di un supporto e di una lettura di tipo filosofico-ermeneutico. Il Rapporto Faure è il documento che pone le basi dell'ideazione della Learning City soprattutto nel momento in cui si asserisce che “All sectors – public administration, industry, communication, transport – must take part in promoting education. Local and national communities are in themselves eminently educational institutions. As Plutarch said, “the city is the best teacher.” And especially when the city is capable of remaining within human proportions, it does indeed contain immense educational potential – with its social and administrative structures and its cultural networks – not only because of the vitality of the exchanges that go on, but also because it constitutes a school for civic sentiment and fellow-feeling” (Faure, 1972). Il Rapporto dà seguito a “un ripensamento dell'UNESCO sull'educazione che assume il valore di un bene comune globale” (Fiorucci, 2024, p. 12) che si palesa anche nel lavoro della Commissione con a capo Jacques Delors confluito in *Nell'educazione un tesoro* del 2021. Sempre nel 1972 la Conferenza generale dell'UNESCO adotta la Convenzione riguardante la protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale, un importante passo verso l'impegno alla tutela di beni artistici e culturali come eredità comune per le future generazioni (Scovazzi, 2014; Azara, 2024). È in questi anni, anche a seguito dell'istituzione della Giornata mondiale dell'alfabetizzazione, che si definiscono pertanto i concetti di *lifelong education* e di *lifelong society*, ai quali è intimamente connesso lo statuto delle Learning Cities (Longworth, 2007).

4. IL PAESAGGIO COME SPAZIO EDUCATIVO: UN'ESPERIENZA DIDATTICA NEL PARCO DELLA CAFFARELLA TRA SCUOLA, TERRITORIO E ALBO ILLUSTRATO

Nel corso dell'anno scolastico 2024-2025 si è svolto a Roma un progetto educativo sperimentale che ha visto la collaborazione tra i Dipartimenti di Studi Umanistici e di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il Parco Regionale dell'Appia Antica e l'Istituto Comprensivo “Gino Strada”, guidato da chi scrive e da Elisa Giunta con la supervisione delle docenti Emeri Farinetti e Barbara Antonucci, all'interno del progetto PNRR CHANGES – Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society. Il lavoro ha coinvolto attivamente una classe della scuola primaria dell'Istituto comprensivo “Gino Strada” in un percorso multidisciplinare incentrato sul paesaggio idrografico delineato dal fiume Almone nel contesto del Parco della Caffarella (che dal 29 luglio 2024 è Sito Patrimonio Mondiale Unesco), con l'obiettivo di promuovere nei più giovani una consapevolezza critica e affettiva del proprio territorio. L'iniziativa si è articolata in otto incontri che hanno combinato attività laboratoriali, visite didattiche e workshop creativi, concludendosi con la realizzazione di un albo illustrato in collaborazione con l'illustratore Lorenzo Terranera. A guidare l'intero percorso è stata l'idea che l'ambiente, inteso come bene comune e come palinsesto storico-culturale, possa e debba diventare uno spazio di apprendimento significativo. In tal senso, l'esperienza si è inserita nel solco delle riflessioni contemporanee sulla pedagogia del territorio e ha trovato risonanza nei principi promossi dall'UNESCO con l'iniziativa delle Learning Cities.

Sin dal primo incontro nel mese di ottobre 2024 gli alunni sono stati guidati in un'esplorazione geografica del territorio, con particolare attenzione alla rete idrografica della provincia di Roma e al fiume Almone, piccolo corso d'acqua carico di significati storici e culturali che ha subito le conseguenze dell'impatto antropico. Con tale approccio bambini e bambine hanno sviluppato non solo competenze disciplinari, ma anche un atteggiamento di curiosità e rispetto nei confronti del paesaggio, grazie all'esplorazione dell'ambiente in cui il contesto scolastico si inserisce. Negli incontri successivi è stato introdotto anche lo studio delle carte geografiche come strumenti di lettura e interpretazione dello spazio così da imparare a orientarsi, a riconoscere simboli cartografici e a distinguere tra componenti naturali e antropiche. Questo passaggio è stato fondamentale per il successivo lavoro sul campo, quando — durante l'escursione al Parco della Caffarella — alunni e alunne hanno potuto mettere in pratica quanto appreso, osservando direttamente le caratteristiche geomorfologiche dell'area, identificando manufatti legati alla storia dell'uso delle acque e riflettendo sulle trasformazioni del paesaggio. Uno dei momenti più coinvolgenti è stato il laboratorio di fabbricazione della carta presso la Biblioteca della Cartiera Latina, dove gli alunni hanno sperimentato l'antico processo di produzione della carta a mano, recuperando materiali riciclati e riflettendo sul valore della manualità, della sostenibilità e della memoria storica. Un laboratorio che ha rappresentato una connessione concreta tra storia, ambiente e creatività, restituendo al gesto educativo la sua dimensione artigianale e riflessiva, che richiama, tra le altre, la "lezione sulle cose" della maestra Maria Maltoni nella campagna toscana negli anni Quaranta e Cinquanta del secolo scorso (Maltoni, 1964; di Biasio, Silvestri, 2024).

A partire dal mese di novembre la fase creativa del progetto: una serie di workshop con l'illustratore Lorenzo Terranera ha guidato i bambini nella scoperta del genere dell'albo illustrato. Dopo una prima fase di lettura e analisi, la classe ha ideato uno *storyboard* originale, trasformando le esperienze vissute in una narrazione per immagini e parole. Il picturebook realizzato collettivamente, dal titolo *Un viaggio nell'Almone con Caffarella la pecorella*, è diventato così l'esito simbolico di un processo di apprendimento che ha saputo tenere insieme esplorazione, immaginazione e cittadinanza attiva. L'incontro conclusivo, tenutosi tra febbraio e marzo 2025, è stato dedicato alla condivisione e alla riflessione: i bambini hanno discusso delle conoscenze acquisite, espresso proposte per la tutela del Parco e del fiume, e co-progettato una carta collettiva del territorio. Questo momento ha evidenziato la maturazione di una consapevolezza ecologica e civica, maturata attraverso l'esperienza diretta, il dialogo e l'esplorazione.

Si è scelto di privilegiare lo strumento del picturebook perché, come insegna anche la lezione mcluhaniana, si tratta di un dispositivo pedagogico potente che unisce sapientemente discorsività e rappresentazione grafica e poiché "Gli albi, come primi libri, come ponti sospesi fra immagini e parole, sono anche questo, un mezzo di trasporto: una carrozza, un tappeto volante, spesso un metalibro che racconta di libri, l'opportunità di debuttare nell'avventura della scoperta della parola, della conquista dei simboli che, etimologicamente, mettono insieme cose e suoni, oggetti e figure, voce e segno" (Terrusi, 2012, p. 104). Un mezzo di trasporto ecologico nel senso pieno del termine e dunque una metafora del mondo e della possibilità di leggerlo e percorrerlo, nonché intrinsecamente multimediale (Serafini, 2014). La natura pedagogico-didattica delle uscite sul campo incontra così "un ottimo alleato nell'albo illustrato di qualità, ovvero quel dispositivo narrativo verbovisuale che è rivolto, sì, specialmente all'infanzia e all'adolescenza, ma che parla certamente a un pubblico più ampio grazie alla possibilità di assumere un taglio meno didascalico rispetto ai tradizionali manuali scolastici" (di Biasio, 2024, p. 224). Come ricorda Targhetta, "una particolare forma di paesaggio

educativo [...] è quello rappresentato graficamente [...] e finalizzato a una fruizione visiva”, con “figure a supporto di un testo scritto”, giacché “il paesaggio rappresentato fu un’ulteriore modalità attraverso la quale si formò l’identità nazionale” (Targhetta, 2020, p. 18) e certo attraverso cui si forma ancora quell’identità individuale globale di stampo moriniano “costretta” a confrontarsi con i grandi agglomerati urbani in cui si vive e ci si sposta. Nell’ambito della pedagogia urbana e della costruzione di città educanti, l’albo illustrato si configura pertanto come un dispositivo estetico, cognitivo e persino politico, in grado di attivare una forma di apprendimento situato, multisensoriale e narrativo (Emili, Macchi, 2020; Morselli, Gola, 2024; Capetti, 2025). Inserito all’interno di percorsi didattici che valorizzano l’ambiente e la partecipazione attiva dei bambini, il picturebook contribuisce alla costruzione di un immaginario condiviso del territorio, operando una saldatura tra esperienza vissuta e rappresentazione simbolica. In questo senso, la letteratura per l’infanzia non è solo strumento di alfabetizzazione, ma anche medium di cittadinanza.

5. QUALE PICTUREBOOK PER UNA CITTÀ? QUALE ALBO PER UNA CITTÀ COME ROMA?

Per una città stratificata – storicamente, culturalmente, socialmente – come Roma è difficile raccontarsi, anche negli albi illustrati che lasciano più spazio alle sperimentazioni verbovisuali. I picturebook pubblicati negli ultimi trenta-quaranta anni con al centro il racconto della città di Roma e gli aspetti storici principali, hanno spesso tenuto in scarso conto le questioni ambientali e urbane, le potenzialità educative della nascente comunità educante, lasciando in qualche modo uno spazio vuoto che chiede di essere colmato. È piuttosto interessante notare come negli anni Sessanta, quelli della grande diffusione dell’albo illustrato anche in Italia, alcuni dei maggiori interpreti del genere hanno dedicato il loro sguardo al rapporto con la città¹. Escono ad esempio nello stesso anno, il 1968, due albi molto diversi tra loro per formato, design, veste grafica e illustrazione, ma che convergono su un’idea di esplorazione degli spazi urbani in chiave ludica: in Germania Ali Mitgutsch disegna *Rundherum in meiner Stadt*, letteralmente “In giro per la mia città”, tradotto solo nel 2020 col titolo *In città*, mentre in Italia Bruno Munari pubblica *Nella nebbia di Milano* in cui perviene a un ritratto inedito della città meneghina al suo “risveglio”. Straordinario il wimmelbuch dell’autore tedesco, capace di dispiegare a ogni doppia pagina uno degli universi possibili di una moderna metropoli, con l’utopica intenzione di non lasciare indietro nessuno (*No Leave One Behind*), dare voce e luce a tutti, anziani soli, musicisti di strada, bambini nel parco, uomini e donne alla finestra tra cucine e bagni, operai, mercanti e numerosi divertissements. Altrettanto iconico il lavoro di Munari, che gioca con la pagina, con le trasparenze e con i colori per affrescare “il logorio della vita moderna”, tra nebbie-boschi e serietà circensi. Solo qualche anno prima anche Gianni Rodari aveva dedicato un lavoro alla città, *Il CANTastorie, storie a piedi e in automobile* (1964), una sorta di prontuario di educazione civica in rima e con l’inconfondibile stile fiabesco e trasognante dell’autore di Omegna. Tracce sparse di questa nuova veste che le città assumono nella seconda metà del Novecento le troviamo anche nella celebre collana munariana “Tantibambini”, tra i cui titoli a riguardo spiccano *Dove andiamo?* di Poi (pseudonimo di Munari stesso) (1973) e *Vogliamo un tram* di Denti (1978): nel primo un gruppo di pinguini si avventura in città in cerca di un gelato ma non sa sempre ben interpretare i segnali stradali, mentre nel secondo dei bambini chiedono l’arrivo di un tram anche nella loro

¹ Desidero ringraziare il personale tutto della Biblioteca Centrale Ragazzi di Roma per il supporto e i preziosi suggerimenti in merito al rapporto tra albi illustrati e spazi urbani.

“campagna”, proprio come hanno visto in città a Milano. Nel catalogo delle Emme edizioni c’è un titolo, tra gli altri, che desta curiosità per le sue polisemia e ironia: *L’architetto* di Loup (1977), un silent book ironico disegnato da Jean-Jacques Loup, istrionico illustratore francese che fu anche architetto musicista jazz. In questo libro a figure il protagonista è un piccolo architetto maldestro che prova a disegnare una città e a dirigerne i lavori come un direttore d’orchestra, ma il risultato non è per nulla all’altezza del progetto disegnato sul suo tavolo. È così che vien fuori una città grigia, razionalista, caotica, con cittadini intristiti da quella vita urbana e poco “umana”. Chi è che riesce infine a realizzare il suo disegno sulla carta? Un manipolo di bambini scalmanati che giocano con sabbia, paletta e secchiello: uno straordinario racconto metaforico sulla fantasia e sul potere dell’immaginazione e della realtà. In parte si lega a questo silent un classico del picturebook contemporaneo, *Orsetto va in città* di Anthony Browne (1982): pur se meno ironico e più serio negli intenti, l’albo sottolinea la forza della capacità immaginativa anche in un contesto come quello di una città-gabbia in cui l’animale protagonista incarna la difficoltà dell’inserimento in un contesto “altro” come quello urbano, sventolando dunque anche il vessillo dell’inclusione e della sostenibilità. Proviamo invece ora a tracciare una breve ricognizione dei picturebook rivolti a bambini e bambine con a tema il patrimonio naturale e storico-culturale della capitale italiana pubblicati negli ultimi 40 anni. *Viaggio alle origini di Roma* (1990), ad esempio, è un albo che presenta una storia in cui tre bambini vengono guidati dal folletto Satutto spuntato da un castello di sabbia in riva al mare per un’avventura alla scoperta dell’antica Roma dal sapore onirico e di notevole e moderno impatto visivo. *Nelson un re senza casa* (1998) allo stesso modo è interessante perché adotta un punto di vista altro rispetto alla norma, quello di un gatto, abitante privilegiato di Roma e in particolare dello spazio di largo di Torre Argentina, camminatore per eccellenza, visitatore di spazi sconosciuti, vero *flâneur*, una sorta di risposta felina all’*homo viator* di Bobbio (2021), ma anche metafora dell’infante che, gattonando o comunque muovendo i suoi primi passi nella vita e nella conoscenza esplora, sperimenta, apprende. In questo excursus uno spartiacque importante è rappresentato dal 2000, anno giubilare, per cui si susseguono le pubblicazioni, sebbene su una linea grafica e narrativa piuttosto piatta. Si segnalano *Vieni a Roma!* (1999) di Ziliotto e Forti e le illustrazioni di Curti, una “piccola guida alla Roma del 2000”, ricco di aneddoti, curiosità sulla città di Roma, sui suoi vicoli e vincoli storici che attraggono con delicatezza il pubblico dei più piccoli, stimolato da illustrazioni vivaci in linea con la fantasia dell’infanzia. E poi spicca *Roma* (2002), edito da Bohem Press, la casa editrice fondata dal Maestro dell’illustrazione Stephen Zavrel, un albo elegante dal piccolo formato, con pagine pronte a svelare una visione d’insieme di alcune aree della città: un simpatico gatto rosso accompagna il piccolo lettore e la piccola lettrice tra le meraviglie romane, in un libro in cui prevale, rispetto alla maggior parte dei volumi analizzati, la componente grafica. Anche l’illustratore Terranera, coinvolto nel progetto scolastico, firma le illustrazioni di alcuni libri-guida, *I bambini alla scoperta di... Roma dal Medioevo all’età contemporanea* (2012), *I bambini alla scoperta di Villa Borghese* (2004) e *Passo dopo passo sulle orme dei pellegrini verso Roma* (2009), in cui si affaccia il patrimonio naturalistico della città di Roma sebbene, a fronte delle splendide illustrazioni dell’artista, i testi si mostrino rigidi e invadenti, finendo per renderlo una guida per adulti rivolta ai più piccoli.

Nell’ottica di una educazione al territorio emerge l’interessante progetto “La scuola adotta un monumento”, figlia di un periodo fecondo per il rapporto tra la città di Roma e i suoi figli più piccoli: nel 2001, infatti, Roma, nella persona del Sindaco Veltroni, aveva sposato le proposte di Francesco Tonucci sulla “città dei bambini” (2015), inaugurando la formazione del Consiglio comunale dei

piccoli. L'iniziativa "La scuola adotta un monumento" inaugura – come per l'albo che abbiamo realizzato con la scuola "Gino Strada" - l'idea di affidare finalmente il racconto di Roma direttamente ai bambini e alle bambine, al loro sguardo e alla loro capacità esplorativa. Nel triennio 2002-2005 il progetto ha coinvolto 13.000 studenti romani con cui, stando alle parole dell'Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche Maria Coscia, "si è affermato, in modo trasversale e interdisciplinare ai vari livelli di studio e di apprendimento, un modello educativo che rende l'intero contesto in cui i ragazzi vivono un contesto formativo. La nostra città, con le sue immense ricchezze di storia, di arte e di memoria, diviene il libro su cui imparare, scoprire e sperimentare il valore della cittadinanza" (2005, 4). La stessa sperimentazione del valore della cittadinanza e della sostenibilità sollecitato dal lavoro verbovisuale portato a termine con l'albo *Un viaggio nell'Almone con Caffarella la pecorella*, in cui a prevalere è il tratto grafico e le peculiarità narrative tipiche dell'infanzia, nel segno di una libertà che si è estrinsecata nell'uso di metafore ardite, dialoghi e personaggi immaginari non-sense apparentemente fuori contesto e che invece portano in luce le interconnessioni che caratterizzano la nostra quotidianità nel contesto urbano. In fondo la stessa personificazione del parco della Caffarella con uno degli animali che lo abitano è indice di una visione olistica, integrata del rapporto tra uomo e natura, inclusa la convivenza equilibrata con flora e fauna "locali".

6. CONCLUSIONI

Da questa breve ma significativa perlustrazione emerge quanto Grilli esprime più generalmente per la letteratura per l'infanzia: "Più la città si ingrandisce, si popola, diventa il fulcro del vivere civile, più iniziano ad uscire libri per bambini ambientati rigorosamente al di fuori di essa, nella natura, nel verde, in montagna, nella giungla, per mare, su un'isola, in un luogo non antropizzato" (2019, p. 67). Sono pochi gli autori che "usano" la città e le sue prismatiche potenzialità educative, spesso relegata a sfondo delle azioni, e tra questi "In contemporary children's literature, particularly in picture books, authors such as Anthony Browne and Charles Keeping seem to be interested precisely in these unusually urban and childlike spaces. Urban, therefore 'cultural' par excellence, but transformed by children into 'natural' places for them" (Baldini, 2023, p. 407). Da un certo punto di vista appare inevitabile e al contempo necessario: accorgersi di quanto deborda dall'idea di città per inglobarlo, quasi a voler dire che la città non è un luogo precisamente delimitato, ma "soltanto" uno spazio densamente abitato venuto a caratterizzarsi in una specifica maniera architettonica dall'Ottocento a oggi, in cui imparare a riconoscere la convivenza di ritmi diversi ma non per questo inconciliabili, quello naturale e quello antropico. Forse non dimenticando che l'uomo, colui che ha costruito le città come le conosciamo, proviene da quei boschi di cui è invece solitamente piena la letteratura per l'infanzia. E se avessimo costruito i nostri paesaggi – come sembra suggerirci la splendida rilettura visuale di Cappuccetto Rosso di Innocenti (2012) - tenendo bene in mente, consciamente o meno, queste origini ancestrali selvatiche e labirintiche che fanno delle città nient'altro che metafore di fitti e intricati boschi? Ciò renderebbe l'avventura educativa più stimolante in un'ottica ancora più ampia di *learning landscape* (Council of Europe, 2018; UNESCO, 2024²), all'interno e all'esterno dell'aula, all'interno e all'esterno della stessa città.

² Vedi <https://www.unesco.org/en/articles/enhancing-unesco-designated-sites-learning-landscapes> e <https://interpret-europe.net/ie-past-events/2023/ie-conference-creating-learning-landscapes-through-heritage-interpretation/>.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azara, L., Leproni, R., & Agrusti, F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Bachelard, G. (2006). *La poetica dello spazio*. Milano: Dedalo.
- Baldini, M. (2023). Bambini e metropoli. Rappresentazioni della città nella letteratura per l'infanzia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), giugno 2023.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio, A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del benessere*. Brescia: Scholé.
- Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1983). *Palomar*. Torino: Einaudi.
- Capetti, A. (2025). *Se vivi sulla terra. L'albo illustrato come strumento efficace per l'educazione civica e affettiva*. Milano: Il Castoro.
- Carson, R., & Talentino, E. (Ill.). (2020). *Brevi lezioni di meraviglia*. Sansepolcro: Aboca.
- Chianese, G. (2023). Immaginare scenari possibili di un futuro inclusivo, sostenibile e intergenerazionale: le learning intergenerational cities. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), giugno 2023.
- Council of Europe. (2018). *21st Council of Europe. Meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention*. [<https://rm.coe.int/council-of-europe-european-landscape-convention-21st-meeting-of-the-wo/16809404c2>]
- Commissione Nazionale italiana per l'UNESCO (2020). *Cosa è una Learning City?* [<https://www.unesco.it/it/news/cosa-e-una-learning-city/>]
- Deleuze, G., Guattari, F. (2003). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Castelvecchi.
- Delors G. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. (ed. it. 1976)
- Di Biasio, S. (2024). Pagine da visitare. L'albo illustrato come strumento di educazione al paesaggio e pedagogia del turismo nel case study della città di Roma. In B. Antonucci & E. Gallitelli (Eds.), *Beyond the last 'post'. Il turismo e le sfide della contemporaneità* (pp. 221–231). Roma: Roma Tre Press.
- Di Biasio, S., Silvestri, L. (2024). *Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*. Milano: Mondadori Education.
- Emili, E. A., & Macchia, V. (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gozzer, G. (1972). Il rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani. *Scuola Ticinese*, 1(12), 7–15.
- Grilli, G. (2019). *La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia*. *Encyclopaideia*, 23(54), 65–91. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9691CentriUnibo+2encp.unibo.it+2CrisUnibo+2>
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società* (Edizione ebook). Milano: Mimesis.
- Lingiardi, V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Maltoni, M. (1964). *Esperienza e Educazione a San Gersolè*. Brescia: La Scuola.
- McLuhan, M. (1968). *Il messo è il massaggio*. Milano: Feltrinelli.
- McLuhan, M. (1984). *La sposa meccanica. Il folklore dell'uomo industriale*. Milano: SugarCo.
- McLuhan, M. (2021). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- McLuhan, M., & Carpenter, E. (1966). *La comunicazione di massa*. Firenze: La Nuova Italia.
- McLuhan, M., McLuhan, E., & Hutchon, K. (1977). *Città come Aula. Capire il Linguaggio e i Media*. Roma: Armando editore.
- Mitchell, W. J. T., (2017). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morselli, D., & Gola, G. (Eds.). (2024). *Verso un'educazione sostenibile. Ecosistemi di ricerca e di apprendimento*. Bergamo: Zeroseiup.
- Papen, U. (2020). Using picture books to develop critical visual literacy in primary schools: challenges of a dialogic approach. *Literacy*, 54: 3–10. <https://doi.org/10.1111/lit.12197>
- Perec, G. (1989). *Specie di spazi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scovazzi, T. (2014). *La restituzione dei beni culturali rimossi con particolare riguardo alla pratica italiana*. Milano: Giuffrè editore.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Targhetta, F. (2020). *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tonucci, F. (2015). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo: Zeroseiup.
- UNESCO. (2015). *Global Network of Learning Cities: Key Features*. Hamburg: UIL.
- UNESCO. (2021). *Ripensare l'educazione: Verso un bene comune globale*. Parigi: UNESCO.
- Ward, C. (1978). *The Child in the City*. London: Architectural Press.
<https://doi.org/10.1007/BF02694719>

SITOGRAFIA

- RAI Cultura. (2022, novembre). *Non è mai troppo tardi – L'alfabeto*.
<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lalfabeto-d1639930-3d8a-4560-9a6d-96005c66ddd0.html>

ALBI ILLUSTRATI CONSULTATI

- Altan (2015). *Pimpa va a Roma*. Modena: Franco Panini.
- Browne, A. (2023). *Orsetto va in città*. Roma: Vanvere edizioni.
- Bruzzone, P., Carbonara, M., Terranera, L. (ill.) (2009). *I 100 chilometri della via Francigena nel Lazio settentrionale*. Roma: Edizioni Lapis.
- Comune di Roma, Assessorato alle Politiche educative e scolastiche – Assessorato alle Politiche Culturali. (2005). *La scuola adotta un monumento. Scopri di Roma il lato più tuo*. Roma: Palombi editori.

- D'Alessandro, D. (1998). *Nelson un re senza casa*. Roma: Sinnos.
- Dal pozzo, S., Morbiducci, A. M., Luzzati, E. (ill.). (2000). *La guida di Roma per ragazzi*. Napoli: Liguori.
- Denti, R. (1978). *Vogliamo un tram*. Torino: Einaudi.
- Detti, E., Detti, L., Azzolini, N. (illustrazioni), (2006). *Viaggio a Roma. Guida magica per ragazzi*. Roma: Jouvence.
- Forti, M., Ziliotto, D., Curti, A. (ill.). (1999). *Vieni a Roma!*. Milano: Emme Edizioni.
- Giaume, G., Terranera, L. (ill.). (2004). *I bambini alla scoperta di Villa Borghese*. Roma: Lapis e Palombi & Partners.
- Innocenti, R., Frisch, A. (2012). *Cappuccetto rosso. Una fiaba moderna*. Milano: La Margherita edizioni.
- Loup (1977). *L'architetto*. Milano: Emme edizioni.
- Manaresi, L., manna, G. (Ill.). (2002). *Roma*. Trieste: Bohem Press Italia.
- Mitgutsch, A. (2020). *In città*. Roma: Gallucci.
- Munari, B. (1996). *Nella nebbia di Milano*. Mantova: Corraini.
- Petrosino, A. (2004). *Nel Lazio con Valentina*. Casale Monferrato (AL): Piemme.
- Poi, E. (1973). *Dove andiamo?*. Torino: Einaudi.
- Punzi, r., Suaria, l., terranera, L. (ill.). (2012). *I bambini alla scoperta di... Roma dal Medioevo all'età contemporanea*. Roma: Edizioni Lapis.
- Rodari, G. (1964). *Il CANTastorie. Storie a piedi e in automobile*. Roma: Editori Riuniti.
- Sasek, M. (2005). *Questa è Roma*. Milano: Rizzoli.

Copyright (©) Simone di Biasio



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

How to cite this paper: di Biasio, S. (2025). Dalla «città come aula» alla learning city: per un'esperienza di pedagogia del territorio tra letteratura per l'infanzia ed educazione planetaria [From the "city as a classroom" to the learning city: toward an experience of landscape pedagogy between children's literature and planetary education]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 486-500.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17340