



3

Luglio 2025

The city as an exploratory landscape and learning environment¹

La città come paesaggio esplorativo e contesto di apprendimento

Rosa Iaquina¹, Pasquale Gallo²

¹ *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

² *Università Magna Graecia di Catanzaro*

ros.iaquina@gmail.com
pasquale.gallo@unicz.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17331

ABSTRACT

The city, as a complex ecosystem, allows the acquisition of skills for the exercise of citizenship. Pedagogy, a science with many dimensions (Parricchi, 2020), through pedagogy conveys an idea of city-educational space, through the design of urban educational paths, playful and interactive public spaces, school buildings integrated in the urban fabric, street learning and urban art. Considering the cloud of negative emotions that often characterize non-places, physical and

¹ Rosa Iaquina è autrice dei paragrafi 2 e 3; Pasquale Gallo è autore dei paragrafi 4, 5 e 6; l'abstract, l'introduzione e le conclusioni sono da attribuire ad entrambi gli autori.

existential, it becomes necessary to involve young people in the design of learning cities in which to inhabit the space, Intended both as a carrier of relational awareness and as a catalyst for attention. The city is thus defined as an exploratory landscape, while space, third educator, is conceived in function of the person who inhabits it. The readability, flexibility, affordance and total topicality of spaces constitute a system of architraves for physical design and the foundation of pedagogical-educational value.

Keywords: city, pedarchitettura, space, emotions.

RIASSUNTO

La città, intesa quale ecosistema complesso, consente l'acquisizione di competenze per l'esercizio della cittadinanza. La pedagogia, scienza dalle molte dimensioni (Parricchi, 2020), attraverso la pedarchitettura veicola un'idea di città-spazio educativo, mediante la progettazione di percorsi didattici urbani, spazi pubblici ludici e interattivi, edifici scolastici integrati nel tessuto urbano, street learning e arte urbana. Considerando il nugolo di emozioni negative che spesso caratterizzano i non luoghi, fisici ed esistenziali, diventa necessario coinvolgere i giovani nella progettazione di learning cities nelle quali abitare lo spazio, inteso come vettore di relazionalità e catalizzatore di attenzione. La città si connota, pertanto, quale paesaggio esplorativo, mentre lo spazio, terzo educatore, è progettato in funzione della persona che lo abita. Leggibilità, flessibilità, affordance e semantotopicità degli spazi costituiscono un sistema di architravi per la progettazione fisica e a fondamento della valenza pedagogico-educativa.

Parole chiave: città, pedarchitettura, spazio, emozioni.

1. INTRODUZIONE

La città si connota come sistema complesso, le cui dimensioni fisiche, sociali, culturali ed educative determinano le modalità attraverso cui i cittadini interagiscono con l'ambiente urbano radicando il proprio senso di appartenenza. Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica ha progressivamente riconosciuto la funzione educativa degli spazi urbani, sottolineando come questi non siano contenitori neutri nei quali si inscrivono le attività umane, ma agenti formativi capaci d'influenzare i processi di apprendimento e socializzazione (Iori, 1996; Malaguzzi, 2014).

L'idea della città educativa, il cui concetto risale agli '70 e successivamente sviluppato attraverso la rete internazionale delle Città Educative fondata a Barcellona nel 1990, ha contribuito a consolidare una visione dell'ambiente urbano come laboratorio di cittadinanza attiva e luogo privilegiato per l'apprendimento continuo (Frabboni, 1991). La città si presenta come "testo" da leggere e interpretare; un ecosistema dalle molteplici opportunità per scoprire, sperimentare e costruire significati condivisibili.

Gli spazi cittadini sono impregnati di un potenziale educativo che viene espresso attraverso la rappresentazione fisica, l'accessibilità e le forme di interazione sociale che promuovono. Potenziale

che rimane spesso inespresso o sottoutilizzato, soprattutto nei contesti caratterizzati da fenomeni di frammentazione sociale, segregazione spaziale e impoverimento delle relazioni comunitarie. La sfida pedagogica del tempo consiste nel riattivare la funzione educativa della città, assumendola come cifra esplorativa capace di suscitare pluridimensionalità: creatività, partecipazione attiva e relazioni sociali, in un tempo che registra forme variegate di contrazioni. In tale cornice l'approccio della pedarchitettura (Weyland & Attia, 2015) propone strumenti concettuali e metodologici per ripensare gli spazi urbani in chiave educativa, integrandoli in una visione sistemica che connette architettura, pedagogia e politiche urbane. Lo spazio, allora, non si pone come sfondo delle attività educative, ma assume la forza di terzo educatore (Malaguzzi, 2014) capace di interagire attivamente con le persone, modificarne percezioni, comportamenti e opportunità di apprendimento.

Il lavoro promuove una riflessione critica sulle potenzialità educative della città contemporanea, analizzando come gli spazi urbani, attraverso la loro configurazione, favoriscono o ostacolano processi di apprendimento significativi. Nello specifico, esso intende promuovere la portata dei concetti di leggibilità, flessibilità, *affordance* e semantotopicità, principi guida per la progettazione di ambienti urbani educativi, capaci di rispondere alle diversificate esigenze formative dei cittadini. Occorre dotarsi di un framework teorico-metodologico che risulti utile alla progettazione critica di città educative che, superando la frammentazione dei non luoghi (Augé, 1992), possano trasformarsi in paesaggi esplorativi e contesti di apprendimento. Particolare importanza riveste il coinvolgimento dei giovani nella co-progettazione degli spazi urbani, i quali rappresentano elementi stabili ed essenziali nel favorire il senso di appartenenza e responsabilità nei riguardi dell'ambiente cittadino e per la strutturazione di relazioni che hanno il loro radice nella condivisione del luogo.

2. LA CITTÀ EDUCATIVA

Il riconoscimento della dimensione educativa degli spazi urbani si richiama alla tradizione occidentale. Nell'antica Grecia la polis era concepita non solo come entità politico-amministrativa ma anche come contesto formativo, dove il cittadino apprendeva e praticava le virtù civiche (Bertagna, 2014). Con il passare del tempo tale consapevolezza si è affievolita, soprattutto con l'avvento della città industriale e post-industriale, caratterizzata da processi di specializzazione funzionale e segregazione spaziale, indebolendo la dimensione comunitaria ed educativa degli spazi urbani. Il costruito contemporaneo di città educativa emerge negli anni '70 del Novecento, in risposta alla crisi dei modelli urbani funzionalisti e alla crescente consapevolezza dei limiti di un'educazione confinata esclusivamente nelle istituzioni formali. Frabboni (1991) considera la città educativa un sistema formativo integrato, in cui le diverse agenzie (scuola, famiglia, associazioni, istituzioni culturali) collaborano per creare un ambiente di apprendimento. La Carta delle Città Educative, adottata a Barcellona nel 1990 e successivamente aggiornata, ha contribuito a formalizzare e diffonderne il concetto, assimilando la città educativa a un sistema complesso in continua evoluzione che riconosce priorità all'investimento culturale e alla formazione permanente dei suoi abitanti (AICE, 2020). Una visione in cui ogni aspetto della vita urbana – dall'architettura ai trasporti, dalle politiche sociali alle iniziative culturali – è dotato di un potenziale educativo che può essere intenzionalmente valorizzato e implementato. Nel contesto italiano, Franco Frabboni, Francesco De Bartolomeis e, più recentemente, Roberto Farné hanno rilevato l'importanza di superare la separazione tra spazi dell'apprendimento formale e informale, al fine di rendere la città luogo dell'educativo. Che la città possa essere luogo dove l'educazione esce dalle aule scolastiche per diventare esperienza diffusa,

connessa alla vita quotidiana e alle molteplici opportunità di scoperta e crescita offerte dall'ambiente urbano è auspicato da Farné nel 2019. Proprio nel solco di questa tradizione, la pedarchitettura assume il carattere della transdisciplinarietà, integrando principi pedagogici e architettonici nella progettazione di spazi educativi. Weyland e Attia (2015) inquadrano questo approccio fondandolo sul riconoscimento della reciproca influenza tra configurazione spaziale e processi di apprendimento, superando sia il determinismo architettonico – che attribuisce allo spazio un'influenza meccanica sul comportamento – sia la disattenzione pedagogica verso la dimensione spaziale dell'educazione.

La pedarchitettura, in accordo con Malaguzzi, è coerente all'idea di spazio quale terzo educatore, riconoscendo come l'ambiente fisico non sia neutro, ma trasmette valori, suggerisce comportamenti e influenza le relazioni tra le persone. Tale visione, sviluppata inizialmente nell'ambito dell'esperienza di Reggio Children e successivamente estesa ad altri contesti educativi, implica una progettazione consapevole degli spazi in funzione delle loro potenzialità pedagogiche. Applicata al contesto urbano, la attraverso spazi pubblici dedicati, percorsi didattici urbani, edifici scolastici integrati nel tessuto cittadino e opportunità di apprendimento diffuse nel territorio. Abitare pedagogicamente la città implica la sua trasformazione in un ambiente capace di sostenere processi di crescita personale e collettiva, che valorizzi la diversità e promuova l'incontro tra generazioni e culture (Iori, 2006).

Un contributo fondamentale alla comprensione delle criticità educative degli spazi urbani contemporanei è quello fornito da Marc Augé, che attraverso il concetto di non luogo descrive gli ambienti caratterizzati da transitorietà, anonimato e assenza di relazioni significative. Centri commerciali, aeroporti, stazioni, autostrade: sono esempi di spazi che, sebbene siano frequentati quotidianamente, non favoriscono l'identificazione personale né la costruzione di legami comunitari. Dal punto di vista pedagogico, i non luoghi tendono a generare esperienze di estraneità, passività e disconnessione emotiva; gli spazi indicati vengono spesso associati a un nugolo di emozioni negative – disorientamento, ansia, indifferenza – che ostacolano processi di apprendimento partecipati. La proliferazione dei non luoghi nella città contemporanea riflette una più ampia crisi di significato e appartenenza che investe le giovani generazioni. Infatti, molti adolescenti sperimentano forme di abitare prive del senso di appartenenza (Parricchi, 2020), la cui frequenza degli spazi urbani non promuove lo sviluppo di una reale connessione e responsabilità verso di essi. Invertire tale tendenza richiede un ripensamento radicale degli spazi declinandoli in chiave educativa, al fine di trasformare i non luoghi in luoghi pedagogici caratterizzati da leggibilità, accoglienza e potenziale esplorativo. Prospettiva nella quale diventa cruciale la dimensione simbolica e narrativa degli spazi, in cui è forte la loro capacità di comunicare significati e stimolare immaginazione e riflessione (Gennari, 1997).

3. LE CARATTERISTICHE ESSENZIALI DELLA CITTÀ COME PAESAGGIO ESPLORATIVO

La città non nasce come paesaggio esplorativo. Le diverse connotazioni che assume la rendono spazio da abitare per compiere le normali attività della vita quotidiana. Pertanto, sono pensati spazi deputati per il lavoro, per le attività ricreative, per i servizi essenziali, ma raramente la città viene pensata allo scopo di educare. Affinché uno spazio possa essere considerato educativo non è sufficiente inserire al suo interno elementi fisici, giochi per bambini o panchine, ma è necessario intervenire radicalmente sull'architettura dei luoghi in modo che possano diventare idonei ad accogliere le persone e a favorire le relazioni. Sostanzialmente, la città deve assumere la prerogativa di paesaggio esplorativo che concorre a determinare una migliore qualità della vita, alcune elementi connotano la città quale contesto educativo tra queste la leggibilità (Lynch, 1960), che si rifà alla facilità con cui le persone

possono riconoscere e organizzare mentalmente gli elementi dell'ambiente urbano in un pattern coerente e significativo. Una città leggibile presenta punti di riferimento chiari, percorsi riconoscibili e nodi significativi che consentono ai cittadini un orientamento sia di natura fisica che cognitiva. La leggibilità non è da riferire solo all'orientamento spaziale, ma anche alla comprensione dei significati sociali, culturali e storici incorporati nel tessuto urbano (Resico, 2011). La città leggibile parla ai suoi abitanti, comunicando la propria identità e stratificazione temporale attraverso segni visibili e interpretabili. Inoltre, favorisce processi di esplorazione autonoma e scoperta graduale, permettendo a bambini e ragazzi di costruire mappe cognitive sempre più articolate dell'ambiente urbano. Le ricerche sulla città dei bambini di Francesco Tonucci (2015) prefigurano un ambiente urbano leggibile, capace di supportare lo sviluppo dell'autonomia e della competenza spaziale, consentendo ai più giovani di appropriarsi progressivamente degli spazi pubblici. Le recenti esperienze di progettazione partecipata della segnaletica urbana, come il progetto "*Legible London*" o "*Towards Walkable City*" di Milano, dimostrano come interventi mirati possano aumentare significativamente la leggibilità degli spazi urbani, rendendoli maggiormente accessibili e fruibili, soprattutto per categorie di utenti con esigenze specifiche (bambini, anziani, persone con disabilità, turisti).

Una seconda caratteristica connotativa della città come paesaggio esplorativo è la flessibilità, intesa come capacità degli spazi urbani di adattarsi a usi diversi e di rispondere alle mutevoli esigenze dei cittadini. Hertzberger (2008) ha dedicato particolare attenzione alla dimensione sociale degli spazi, intendendo la flessibilità non come generatrice di neutralità o indeterminatezza, ma piuttosto come ricchezza di possibilità d'uso che favorisce l'appropriazione creativa degli ambienti. Gli spazi urbani flessibili sono caratterizzati da una incompletezza programmata che invita al completamento attraverso l'azione dei cittadini. Piazze multifunzionali, parchi con aree non strutturate, edifici pubblici con spazi modulabili stimolano l'esplorazione e la sperimentazione di usi alternativi e imprevisti. La flessibilità degli spazi urbani favorisce l'apprendimento attivo e situato, permettendo ai cittadini di adattare l'ambiente alle proprie esigenze espressive e relazionali. L'educazione autentica non si realizza attraverso ambienti rigidamente predeterminati, ma predisponendo spazi che lasciano margini di manovra e possibilità di riconfigurazione (Biesta, 2006). *Tactical urbanism* e urbanistica temporanea favoriscono interventi leggeri e reversibili per trasformare rapidamente spazi urbani sottoutilizzati in luoghi di sperimentazione sociale e culturale. Progetti come "Piazze Aperte" a Milano o "Superilles" nella città di Barcellona rappresentano esempi significativi per comprendere quanto la flessibilità possa essere incorporata nella progettazione urbana, creando ambienti adattivi che evolvono insieme alle comunità che li abitano.

Con il concetto di *affordance*, introdotto dallo psicologo James Gibson (1979) e successivamente sviluppato in ambito architettonico e urbanistico, si richiamano le possibilità d'azione che un dato ambiente offre ai suoi utilizzatori. Le *affordance* non sono proprietà oggettive degli spazi, ma emergono attraverso l'interazione tra le caratteristiche fisiche dell'ambiente e le capacità percettive e motorie delle persone. Solo una città ricca di *affordance* garantisce molteplici opportunità di interazione e manipolazione, stimolando la curiosità e l'esplorazione attiva. Nelle ricerche condotte da Kytä (2004) sui *child-friendly environments*, le *affordance* ambientali esercitano un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo e motorio dei bambini, permettendo loro di sperimentare le capacità possedute e di apprendere attraverso l'esperienza diretta. Progettare spazi urbani ricchi di *affordance* significa creare ambienti che invitano all'azione, suggerendo possibilità d'uso senza imporle rigidamente. In questo orizzonte, anche elementi apparentemente semplici, come una superficie inclinata, dei gradini, un muretto a diverse altezze, possono favorire ricche opportunità di gioco, movimento e interazione sociale. Progettazione di playgrounds naturalistici e parchi avventura urbani

favoriscono anch'essi la creazione di spazi che, ricorrendo a un'attenta calibrazione delle *affordance*, stimolano l'esplorazione e l'apprendimento esperienziale.

Attraverso la semantotopicità il richiamo è, invece, alla capacità degli spazi di comunicare significati e valori attraverso la loro strutturazione fisica. Risulta evidente come ciascun ambiente urbano si connota, anche, come testo che può essere acquisito e interpretato, rappresentando un sistema di segni che influenza l'esperienza dei luoghi (Gennari, 1997). È così che la città comunica con i suoi abitanti, ricorrendo a molteplici linguaggi – visivi, tattili, sonori – stimolando processi di interpretazione e costruzione di significato. La semantotopicità degli spazi educativi non è da rintracciare solo nella estetica, ma nella loro capacità di incarnare e comunicare visioni pedagogiche coerenti (Weyland, 2014). La dimensione semantica degli spazi cittadini favorisce processi d'identificazione e appropriazione simbolica, permettendo ai cittadini di riconoscersi negli ambienti che abitano, in virtù del principio secondo cui abitare uno spazio implica frequentarlo fisicamente e attribuirgli significati personali e collettivi. Arte pubblica partecipativa e storytelling urbano testimoniano come interventi mirati possano arricchire la dimensione semantica degli spazi pubblici trasformandoli in luoghi narranti che invitano all'esplorazione e alla scoperta.

4. PERCORSI E STRATEGIE PER FAVORIRE L'APPRENDIMENTO URBANO

Per riuscire a trasformare la città in un luogo vivo, e attento all'educabilità umana, è necessario prefigurare percorsi didattici urbani attraverso approcci che valorizzino le esperienze all'aperto e il contatto diretto con l'ambiente, permettendo di connettere le forme di apprendimento. La progettazione d'itinerari educativi che integrano elementi naturali, culturali e sociali, consente l'esplorazione della città come sistema stratificato. I percorsi non dovrebbero limitarsi a una fruizione passiva del patrimonio urbano, quanto a stimolare un'esplorazione attiva e multisensoriale, in cui i partecipanti sono invitati a osservare, toccare, ascoltare e interagire con l'ambiente circostante (Schenetti, 2015). Esperienze significative in questo ambito includono le "passeggiate matematiche" sviluppate in diverse città italiane, che ricorrono agli elementi architettonici e urbanistici per l'esplorazione dei concetti matematici; i percorsi di *citizen science* urbana, che coinvolgono i cittadini nel monitoraggio di parametri ambientali; i "safari urbani" che invitano a osservare la biodiversità nascosta negli interstizi della città. L'efficacia pedagogica degli itinerari dipende dalla loro capacità di stimolare un atteggiamento esplorativo e interrogativo, trasformando la città da sfondo passivo a oggetto di investigazione attiva. Il ricorso a strumenti quali *urban notebooks*, mappe sensoriali e dispositivi di documentazione multimediale possono supportare un'esplorazione consapevole e riflessiva degli spazi urbani. Ulteriore possibilità è offerta dalla progettazione di spazi pubblici ludici e interattivi che richiedono forme di apprendimento basate sul gioco, la scoperta e la sperimentazione. È risaputo di come il gioco rappresenti una modalità privilegiata attraverso cui bambini e ragazzi si appropriano dei luoghi trasformandoli in laboratori di creatività e socialità. La recente evoluzione del concetto di playground urbano, superando la tradizionale separazione tra aree gioco dedicate e resto della città, ha portato alla sperimentazione di spazi pubblici polifunzionali che integrano elementi ludici nel tessuto urbano quotidiano. Piazze con installazioni interattive, parchi con aree di gioco non strutturate, arredi urbani multifunzionali aumentano il potenziale esplorativo degli spazi pubblici, rendendoli attrattivi per cittadini di diverse età. Un *playground* oltre a permettere opportunità di movimento e divertimento, stimola processi cognitivi complessi come problem-solving, pensiero spaziale e collaborazione; i diversi elementi, dislivelli, superfici variabili, strutture modulabili e

dispositivi interattivi, possono trasformare gli spazi pubblici in ambienti di apprendimento stimolanti. Lo *street learning* rappresenta un ulteriore approccio che valorizza le possibilità educative dell'arte urbana e delle pratiche creative nello spazio pubblico, murales, installazioni, performance e interventi di urban design possono trasformare il paesaggio urbano in un museo a cielo aperto, stimolando curiosità, riflessione critica e dialogo interculturale. L'arte urbana, nella molteplicità delle sue forme, concorre all'arricchimento della semantotopicità degli spazi cittadini, introducendo elementi di sorpresa e bellezza che interrompono la monotonia del paesaggio edificato. Le opere d'arte, a qualsiasi genere appartengano, se collocate nello spazio pubblico funzionano come interruttori cognitivi che sollecitano uno sguardo nuovo sulla città, trasformando luoghi familiari in spazi di riscoperta. L'efficacia educativa dell'arte urbana risiede non solo nella fruizione delle opere finite, quanto nei processi partecipativi che le generano, attraverso laboratori, workshop e interventi collettivi. Ciò permette di trasformare temporaneamente strade e piazze in atelier a cielo aperto. L'arte urbana diventa, allora, strumento di educazione attiva alla cittadinanza, attraverso la promozione di forme di appropriazione simbolica e riqualificazione creativa degli spazi pubblici. Anche la progettazione di edifici scolastici viene pensata come parte integrante del tessuto urbano in modo che non siano percepiti come entità separate e autoreferenziali, ma trasmettano una sorta di educazione globale attraverso l'ampliamento di spazi di apprendimento che oltrepassano le mura dell'aula. Sarebbe auspicabile che la scuola contemporanea si rendesse capace di estendersi nel territorio per dialogare con la comunità circostante (Weyland e Attia, 2015). In tal modo, l'edificio scolastico diventerebbe un hub educativo con spazi e servizi, non solo per gli studenti, ma per l'intera comunità. Biblioteche scolastiche aperte al quartiere, auditorium utilizzabili per eventi pubblici, palestre accessibili in orario extrascolastico, orti didattici condivisi permetterebbero alla scuola di funzionare come cerniera tra le differenti forme di apprendimento e riallacciare i legami con il territorio nel quale ricade.

5. IL COINVOLGIMENTO DEI GIOVANI NELLA PROGETTAZIONE URBANA

Il coinvolgimento dei giovani nella progettazione degli spazi urbani consente una più efficace promozione della cittadinanza attiva e del senso di radicazione al territorio. Porsi in ascolto della voce dei giovani significa fornire risposta alle loro esigenze di praticare forme di condivisione democratica che consente di ri-immaginare la città sulla scorta delle esigenze di chi è tradizionalmente meno rappresentato nei processi decisionali. Favorire un maggiore coinvolgimento per la qualità degli spazi urbani – rendendoli a misura di tutti – sia per lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti è possibile attraverso consultazioni strutturate, laboratori di co-design, interventi temporanei a progetti di *placemaking* collaborativo, in modo da favorire l'acquisizione di competenze civiche, di guadagnare fiducia nelle proprie capacità e di maturare la consapevolezza delle dinamiche urbane. Ulteriori esperienze significative includono l'accoglimento dei Consigli dei Ragazzi, che sviluppate in numerose città italiane, permettono ai giovani di elaborare proposte per la trasformazione degli spazi urbani. Una concezione che richiama il concetto di *learning city* sviluppato dall'UNESCO a partire dal 2013 e che connota la capacità della città di mobilitare ogni sua risorsa pur di promuovere un apprendimento delle competenze di base. Inoltre, ciò consente la condivisione nelle famiglie e nelle comunità, la facilitazione dell'apprendimento, l'estensione dell'uso delle tecnologie per l'apprendimento e l'innalzamento della qualità, coltivando una cultura dell'apprendimento che possa permanere per il percorso della vita (UNESCO Global Network of Learning Cities, 2015). Una visione chiaramente molto ampia, al punto da integrare la dimensione educativa nelle politiche urbane

e a riconoscere l'apprendimento come motore di sviluppo sostenibile e coesione sociale. La *Learning City* è identificata uno spazio urbano che mobilita le risorse a livello sociale, economico, culturale e infrastrutturale per favorire opportunità educative inclusive e sostenibili, allo scopo di promuovere lo sviluppo personale, la coesione sociale, la prosperità economica e lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2016). L'interesse verso le *Learning Cities* si fonda sull'idea che l'apprendimento permanente rappresenti una condizione imprescindibile per affrontare la vulnerabilità del presente, a cui concorre la velocità tecnologica e i cambiamenti demografici. Tali tipologie di città sono chiamate a garantire un accesso equo all'istruzione formale, non formale e informale, attraverso pratiche innovative tendenti alla valorizzazione del patrimonio culturale, la promozione della cittadinanza attiva, la tutela ambientale e il benessere collettivo. In tale prospettiva la *learning city* è un contesto non circoscritto a presentare opportunità educative distribuite sul territorio, ma orientato a promuovere cultura (Longworth 2014). Il concetto di *learning city* si intreccia, allora, con quello di *smart city* in cui l'enfasi sull'uso delle tecnologie digitali è finalizzata ad innalzare la qualità della vita urbana e la partecipazione civica (Azara, Leproni & Agrusti, 2024). Al fine di scongiurare il pericolo di sovrapporre i concetti richiamati, è necessario operare alcuni distinguo, considerando che nelle *smart city* l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono indispensabili per migliorare la qualità della vita urbana, l'efficienza dei servizi pubblici, la gestione delle risorse e la competitività economica (Batty *et al.*, 2012). Il modello *smart city* tende a costruire città maggiormente connesse e sostenibili, attraverso soluzioni tecnologiche integrate in ambiti differenti, quali la mobilità, l'energia, la sicurezza, la salute e la governance. Il ruolo dell'educazione nella *smart city* non è centrale in sé, ma viene considerato in funzione del potenziamento delle competenze digitali e della capacità di cittadini e istituzioni di interagire con i sistemi tecnologici avanzati (Caragliu *et al.*, 2011). Le tecnologie digitali funzionano, così, da supporto all'esplorazione e appropriazione degli spazi urbani attraverso applicazioni di realtà aumentata, mappe interattive, piattaforme di *crowdsourcing* e sistemi di *wayfinding* che arricchiscono l'esperienza della città come paesaggio esplorativo.

Abitare lo spazio urbano, inteso come semplice occupazione fisica e come pratica relazionale e trasformativa, diventa possibile a condizione che si stabilisca con esso una relazione osmotica, riconoscendosi appartenente alla sua configurazione e contribuendo alla sua evoluzione. L'educazione all'abitare, quale componente essenziale della formazione civica che permette di superare modalità passive o strumentali di rapporto con gli spazi urbani, implica lo sviluppo del pensiero ecologico per riconoscere le interdipendenze, tra dimensione spaziale, sociale e ambientale, e promuove forme di responsabilità orientata alla condivisione della tutela del bene comune (Malavasi, 2012).

La cura degli spazi comuni rappresenta una forma di pedagogia implicita, orientata a educare alla responsabilità e alla partecipazione attraverso l'esperienza diretta, dove tutti gli interventi, anche quelli apparentemente considerati minori – come la manutenzione di un'aiuola, la decorazione di una panchina, l'animazione di una piazza – si connotano per la loro profonda valenza educativa, poiché concorrono alla trasformazione degli spazi urbani che da scenari cittadini assumono la connotazione di contesti di vita personalmente rilevanti.

Anche la dimensione emotiva viene interessata, essa si genera dall'esperienza urbana che rappresenta un'occasione per evocare e sollecitare, attraverso l'impegno fisico, specifici stati emotivi che si riflettono sulle interazioni sociali e sull'apprendimento. Elemento arricchente è la percezione emotiva degli spazi, il cui portato trascende la materialità del luogo e percepito come dotato della capacità di accogliere e valorizzare la diversità delle esperienze e dei bisogni dei fruitori (Cerrocchi & Dozza, 2018).

A differenza dei non luoghi, precedentemente richiamati, i luoghi urbani si connotano come spazi pedagogici generatori di emozioni positive, di meraviglia, senso di appartenenza e benessere che stimolano l'espansione di esperienze trasformative. Risulta necessario, quindi, cercare di trasformare i non luoghi urbani in spazi pedagogici, mediante interventi che ne aumentino la qualità estetica, la ricchezza sensoriale, il potenziale narrativo e il senso di significatività.

6. PROSPETTIVE E CRITICITÀ DELLA CITTÀ COME CONTESTO DI APPRENDIMENTO

La distribuzione delle opportunità educative nello spazio urbano riflette, e spesso amplifica, disuguaglianze socioeconomiche preesistenti, configurandosi come veri e propri deserti educativi in alcuni quartieri o aree periferiche (Soya, 2010). È opportuno, allora, garantire che le potenzialità educative della città risultino accessibili a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro condizione socioeconomica, età, origine culturale o abilità. Garantire e riconoscere la centralità del cittadino attraverso la progettazione di interventi che aumentino l'accessibilità fisica, il superamento della condizione economica e la povertà culturale attraverso gli spazi urbani significa porre attenzione alle aree marginali e ai gruppi socialmente vulnerabili incoraggiandoli a vivere gli spazi cittadini come luoghi connotativi della città.

L'evoluzione delle tecnologie digitali consente forme di ibridazione tra spazi fisici e virtuali nonché le possibilità esplorative e partecipative. Un esempio esemplificativo è rappresentato dal MAB – Museo all'Aperto Bilotti - installato nella città di Cosenza, che rappresenta uno tra i pochi spazi culturali perennemente allestiti in un'area urbana. Le opere consentono di essere fruite da chiunque, anche da coloro che non nutrono particolare interesse verso l'arte, e che digiuni di esperienze artistico-culturali, si interrogano sul significato dell'opera. L'accesso viene reso agevole attraverso la descrizione in Braille su ciascuna opera, la descrizione audio o interattiva attraverso un dispositivo touch screen. Il terzo spazio, allestito mediante l'intersezione tra ambiente fisico e digitale, oltre a rappresentare un nuovo orizzonte per la pedagogia urbana, diventa luogo inclusivo a condizione che vengano incrociati gli approcci teorici e metodologici innovativi con le esigenze del singolo (Rivoltella, 2017). Le tecnologie di realtà aumentata, geolocalizzazione, Internet of Things e social mapping consentono l'arricchimento degli spazi urbani con *layer* informativi che ne facilitano la leggibilità e il potenziale educativo.

Le risorse tecnologiche possono trasformare la città in un palinsesto interattivo (Pireddu, 2014) attraverso la combinazione di elementi materiali e immateriali, attivando forme di esplorazione multidimensionale e collaborativa. Tuttavia, la digitalizzazione degli spazi urbani solleva questioni critiche relative al *digital divide*, alla privacy, alla dipendenza tecnologica e alla mercificazione dell'esperienza urbana. Il paradigma della *smart city* rischia talvolta di privilegiare soluzioni tecnologiche a svantaggio di interventi sociali e culturali più profondi, generando forme di determinismo tecnologico che finiscono con il ridurre la complessità dell'esperienza urbana. Utile, allora, promuovere un uso critico e consapevole delle tecnologie digitali intese come strumenti di esplorazione e appropriazione degli spazi urbani, evitando atteggiamenti tecnofobici o un acritico entusiasmo. Anche nel contesto urbano l'educazione al digitale dovrebbe prevedere forme di cittadinanza digitale che connettano responsabilità online e offline, promuovendo la partecipazione attiva e consapevole alla vita della comunità (Amadini, 2017).

La trasformazione della città in paesaggio esplorativo e contesto di apprendimento richiede forme di governance collaborativa che coinvolgano attivamente ogni attore del territorio – istituzioni

pubbliche, scuole, università, associazioni, imprese, cittadini – attraverso la co-progettazione di spazi educativi urbani, per far sì che il concetto di comunità educante (Tramma, 2009) rivesta l'opportuna rilevanza, attraverso una rete territoriale che condivida responsabilità educative e risorse, superando la delega esclusiva alle istituzioni formali. Su tale fronte le esperienze significative necessitano dei Patti Educativi di Comunità che formalizzino la collaborazione tra scuole, Enti locali e terzo settore e richiedano, oltre a strumenti operativi e accordi formali, un profondo cambiamento culturale che riconosca l'educazione come responsabilità condivisa e bene comune.

Le future città educative dovranno connotarsi per la capacità di mobilitare e connettere intelligenze diverse, valorizzando il contributo di ogni cittadino.

7. CONCLUSIONI

Dalla riflessione risulta come la città contemporanea possa identificarsi quale autentico paesaggio esplorativo e contesto di apprendimento significativo attraverso il superamento della frammentazione e dell'impovertimento educativo che caratterizzano numerosi spazi urbani.

Emerge dal lavoro come questa trasformazione implichi un approccio pedagogico integrato, connettendo riflessione teorica e sperimentazione pratica, dimensione fisica e sociale degli spazi, educazione formale e informale. La pedarchitettura si rivela, pertanto, capace di orientare la progettazione di spazi urbani educativi che rispondano ai principi di leggibilità, flessibilità, *affordance* e semantotopicità. Principi che non rappresentano caratteristiche astratte o puramente tecniche, ma qualità pedagogiche fondamentali che influenzano profondamente l'esperienza esplorativa e l'apprendimento situato. Il coinvolgimento attivo dei giovani nella progettazione e trasformazione degli spazi urbani risulta emergere come elemento cruciale per promuovere la cittadinanza attiva e il senso di appartenenza, trasformando i fruitori passivi in protagonisti consapevoli della vita urbana. In ottica prospettica la città educativa sarà sempre più città co-progettata allo scopo di accogliere il contributo dei cittadini e di rispondere alle esigenze e aspettative della comunità. La dimensione emotiva dell'esperienza urbana, spesso trascurata nelle politiche urbanistiche tradizionali, si rivela parimente significativa per comprendere le trasformazioni sociali e progettare città.

Il passaggio dai non-luoghi ai luoghi pedagogici richiede una rinnovata attenzione verso la qualità affettiva degli spazi, alla loro capacità di generare emozioni positive di curiosità, meraviglia e appartenenza a sostegno dei processi di apprendimento. Le sfide della contemporaneità – digitalizzazione, sostenibilità, inclusione, partecipazione – sono caratterizzate da una evoluzione che si riflette nella riflessione della pedagogia urbana, impegnata a confrontarsi con scenari complessi e in rapido mutamento. Soprattutto l'ibridazione tra spazi fisici e virtuali, l'urgenza della transizione ecologica e la crescente diversità socioculturale delle comunità urbane richiedono approcci teorici e pratici innovativi, capaci di integrare diverse discipline e valorizzare le potenzialità educative della complessità urbana. La riprogettazione della città, così intesa, rappresenta un orizzonte teorico per la ricerca pedagogica e un obiettivo concreto per le politiche educative e urbanistiche. Ogni spazio possiede un proprio alfabeto da interpretare e valorizzare in chiave educativa, è necessario leggere e arricchire tale forma di comunicazione trasformando la città in un libro che invita all'esplorazione, alla scoperta e all'apprendimento (Malaguzzi, 2014).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AICE - Associazione Internazionale Città Educative. (2020). *Carta delle Città Educative*. AICE.
- Amadini, M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (Ed.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica* (pp. 58-66). Milano: Mimesis.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Azara, L., Leproni, R., & Agrusti, F. (2024). *Learning cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Batty, M., Axhausen, K. W., Giannotti, F., Pozdnoukhov, A., Bazzani, A., Wachowicz, M., ... & Portugali, Y. (2012). Smart cities of the future. *The European Physical Journal Special Topics*, 214, 481-518.
- Bertagna, G. (2014). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Caragliu, A., Del Bo, C., & Nijkamp, P. (2011). Smart cities in Europe. *Journal of Urban Technology*, 18(2), 65-82.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné, R. (2019). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (1991). Un'aula grande come la mia città. In F. Frabboni, L. Guerra (ed), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato* (p.42). Bologna: Cappelli.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London: Houghton Mifflin.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198.
- Longworth, N. (2014). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. London: Routledge.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge: MIT Press.
- Malaguzzi, L. (2014). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Malavasi, P. (2012). *Smart city, educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parricchi, M. (2020). *Vivere il mondo: Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Roma: FrancoAngeli.
- Pireddu, M. (2014). *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*. Milano: Guerini.
- Resico, D. (2011). *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione di aiuto*. Roma: FrancoAngeli.

- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Schenetti, M. (2015). *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Tonucci, F. (2015). *La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città*. Bergamo: Zeroeup.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Roma: FrancoAngeli.
- UNESCO Global Network of Learning Cities. (2015). *Guidelines for Building Learning Cities*. Parigi: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2016). *Guidelines for building learning cities*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Weyland, B. (2014). *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Milano: Guerini.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.

Copyright (©) Rosa Iaquina, Pasquale Gallo



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

How to cite this paper: Iaquina, R., Gallo, P. (2025). La città come paesaggio esplorativo e contesto di apprendimento [The city as an exploratory landscape and learning environment]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 363-374.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17331