

Metodi del Territorio

Città e formazione

Esperienze fra urbanistica e didattica

Silvia Serreli e Paolo Calidoni



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





Silvia Serreli. Professore Associato in Tecnica Urbanistica e Pianificazione Territoriale presso il Dipartimento di Architettura Design e Urbanistica (DADU) dell'Università di Sassari, sede di Alghero. È Coordinatore con G. Maciocco del Laboratorio di Ricerca LEAP - Città e Territorio del DADU. Svolge l'attività didattica, di ricerca e di consulenza nel campo della pianificazione urbana e territoriale. È Responsabile del Centro Interdipartimentale "Università dei Bambini dell'Università di Sassari" istituito nel 2015 con il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione. Coordina il progetto Territori e culture in movimento nell'ambito del protocollo di intesa inter-istituzionale sul dialogo tra culture. È Responsabile scientifico con Paolo Calidoni dell'accordo di collaborazione con la Regione Autonoma della Sardegna per il Progetto Iscol@ Scuole per il nuovo millennio. Tra le sue ultime pubblicazioni: *City Project and Public Space* (Springer) e *Ultralight Urbanism* (ListLab).

Paolo Calidoni. Già insegnante e dirigente tecnico nell'istruzione, ha collaborato ai processi di riforma della scuola di base e all'avvio degli istituti comprensivi negli anni '80 e '90; dal 2001 è professore ordinario di Didattica e Ricerca Educativa, ora presso l'Università di Parma; presidente del Comitato di Valutazione del Sistema Educativo del Trentino (2008-2013), ha collaborato all'attività della "Università dei Bambini dell'Università di Sassari" (UBU) in Alghero. Svolge attività pubblicistica e di ricerca sul curriculum, l'organizzazione e l'innovazione scolastica; tra le più recenti pubblicazioni: *L'innovazione digitale nella scuola sarda. Casi e indicazioni da esplorazioni sul campo*, esplorate – tra l'altro – in Calidoni e Ghiaccio, *Viste da vicino. Dinamiche e criticità dell'innovazione digitale della didattica*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce, 2015. È inoltre Responsabile scientifico con Silvia Serreli dell'accordo di collaborazione con la Regione Autonoma della Sardegna per il Progetto Iscol@ Scuole per il nuovo millennio.

Metodi del Territorio

Series founded by Fernando Clemente and
directed by Giovanni Maciocco

Series Editor

Giovanni Maciocco

Editorial Board

Michael Batty

Dino Borri

Arnaldo Cecchini

Xavier Costa

Francesco Indovina

Carlo Olmo

Pier Carlo Palermo

Nuno Portas

Thomas Sieverts

Ray Wyatt

Editorial Committee

Paola Pittaluga

Gianfranco Sanna

Silvia Serreli

Francesco Spanedda

Graphic designers

Samanta Bartocci

Michele Valentino

Managing Assistant

Laura Lutzoni

Editorial Staff

Samanta Bartocci

Laura Lutzoni

Michele Valentino

Aims and Scope

Methods for the Territory is an expression that indicates almost the belonging of methods to the territory, methods for the city project, that take the territory on as a centre of reasoning, methods that explore the territory as a field of potentialities for the renewal of urban life. The environmental dimension reminds us also that the city is of the territory due to the environmental interdependence that characterises its relations and are at the basis of the environmental quality of urban life. The territory is no longer the set of conditions external to the city, for the context has become an internal horizon of the city. We may therefore say that the city coincides with the territory; it is its contextual universe.

Precisely for this reason, it is not a matter of creating separation between urban morphologies, but of trying to see the city in all the different spatial forms in which the contemporary urban condition is expressed, exploring the conditions of territoriality that will necessarily be incorporated in the city. Understood in this sense, the territory indicates inclination towards the project for settlement. Territory meant as a place of recognition of the spatial differences of the urban, the place of retrieval of the ethos, of all that which was not at the centre, not in the *polis*; the deep matrix of the primary elements of inhabiting.

In this perspective, the project for space may be imagined as a complex process towards understanding contemporary public space, a process that by adopting a cognitive conception of the project favours a shared background in which all the inhabitants of a territory have a voice to construct a true city. In this sense the project for the territory is the project for the city.

Metodi del Territorio è un'espressione che segnala quasi un'appartenenza dei metodi al territorio, metodi per il progetto della città, che assumono il territorio come centro del ragionamento, metodi che esplorano il territorio come campo di potenzialità per il rinnovo della vita urbana. La dimensione ambientale ci ricorda anche che la città è del territorio per l'interdipendenza ambientale che ne caratterizza le relazioni e che sono alla base della qualità ambientale della vita urbana. Il territorio non è più l'insieme delle condizioni esterne della città perché il contesto è diventato un orizzonte interiore della città. Possiamo dire perciò che la città coincide con il territorio, suo universo contestuale.

Proprio per questo, non si tratta di creare separatezze tra le morfologie urbane, ma di cercare di vedere la città in tutte le differenti forme spaziali in cui si esprime la condizione urbana contemporanea, esplorando le condizioni di territorialità che necessariamente si incorporeranno nella città.

Inteso in questo senso, il territorio segnala una disponibilità al progetto, dell'insediamento. Territorio inteso come luogo di riconoscimento delle differenze spaziali dell'urbano, luogo del recupero dell'ethos, di tutto ciò che non è stato al centro, che non era nella *polis*; matrice profonda degli elementi primari dell'abitare.

In questa prospettiva, il progetto dello spazio può essere immaginato come un processo complesso verso la comprensione dello spazio pubblico contemporaneo, un processo che assumendo una concezione conoscitiva del progetto favorisca uno sfondo condiviso in cui tutti gli abitanti di un territorio abbiano voce per la costruzione di una città giusta. In questo senso, il progetto del territorio è il progetto della città.

All the texts published in the series have been subjected to blind peer review

Tutti i testi pubblicati nella collana sono sottoposti a un processo di *blind peer review*

Città e formazione

Esperienze fra urbanistica e didattica

Silvia Serreli e Paolo Calidoni

Saggi di

Francesca Arras, Samanta Bartocci, Giuseppe Filippo Dettori,
Maria Francesca Ghiaccio, Elisa Ghisu, Barbara Letteri,
Laura Lutzoni, Valentina Talu, Michele Valentino

FrancoAngeli

In copertina: Elaborazione di un disegno della Junior Summer School 2016

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Formazione diffusa. Esperienze tra urbanistica e didattica <i>Silvia Serreli, Paolo Calidoni</i>	9
PARTE I - SPAZI DELL'APPRENDIMENTO COME LUOGHI DELL'AZIONE	
Territori formativi e progetti per nuove cittadinanze <i>Silvia Serreli</i>	43
Eufemie visibili. Condividere e costruire significati: una progett-azione continua <i>Paolo Calidoni</i>	78
Ambienti e dispositivi dell'apprendimento	
Trame di apprendimento e innovazione sociale <i>Laura Lutzoni</i>	101
Contro-dispositivi per apprendere. Il gioco per rivendicare e trasformare i luoghi <i>Francesca Arras, Elisa Ghisu, Barbara Letteri, Valentina Talu</i>	118
Esperienza e simulazione. Ambienti di apprendimento e dispositivi di spazio pubblico <i>Samanta Bartocci, Michele Valentino</i>	142
Ambienti scolastici e approcci dello <i>student voice</i> <i>Giuseppe Filippo Dettori</i>	158
Scuola e innovazione. Partecipazione e risemantizzazione delle spazialità pedagogiche della scuola <i>Maria Francesca Ghiaccio</i>	176

PARTE II - IL PROGETTO CULTURALE “UNIVERSITÀ DEI BAMBINI” DELL’UNIVERSITÀ DI SASSARI

Università dei Bambini e processi formativi territorializzati	199
<i>Silvia Serreli, Paolo Calidoni</i>	
Esperienze tra urbanistica e didattica	
Università dei Bambini: interpretazioni e percorsi	215
<i>Silvia Serreli</i>	
Processi ecologici e territori della scoperta	217
<i>Il viaggio dell’acqua</i>	220
<i>Il racconto dei suoli</i>	222
Risposte creative per gli spazi urbani abitabili	225
<i>Spazi di contatto della città</i>	228
<i>Spazi di libertà della scuola</i>	230
Culture in movimento e nuove convivenze urbane	233
<i>Giochiamo con il mondo</i>	236
<i>Il mondo dei nuovi abitanti</i>	238
Interdipendenze e intersezioni artistiche	241
<i>Intreccio di fili e interdipendenze urbane</i>	244
<i>Il riconoscimento degli spazi attraverso il corpo</i>	246
Linguaggi e tecnologie per apprendere	249
<i>Il mondo reale nello scuolabulario dei bambini</i>	252
<i>Il mondo virtuale raccontato agli adulti</i>	254
Azioni e protagonisti	259
Indice degli argomenti	267





Formazione diffusa.
Esperienze tra urbanistica e didattica
Silvia Serreli, Paolo Calidoni

Formazione diffusa e approcci disciplinari

Interrogarsi sulla formazione oggi può far incontrare e interagire sensibilità e approcci disciplinari apparentemente e tradizionalmente lontani tra loro, come l'urbanistica e la didattica. La formazione non è solo scuola né totalmente descolarizzabile, ma si sviluppa nel contesto di un territorio e della gente che lo abita; e quanto avviene nella relazione formativa a scuola, parimenti, non è e non può essere "astratto" rispetto al contesto in cui si sviluppa. In questa prospettiva, la necessaria e opportuna interazione tra architettura e pedagogia, esplicitamente tematizzata negli ultimi decenni (Dudek 2000; Campagnoli 2007; Hertzberger 2008; Taylor 2009; Weyland, Attia 2015; Faiferri, Bartocci, Pusceddu 2016), ma implicitamente presente nelle progettazioni e costruzioni rappresentative dei modelli culturali e politici del tempo, può essere arricchita e integrata da un dialogo più articolato con l'urbanistica e con la didattica. Affinché l'artefatto/dispositivo formativo "scuola" possa essere interpretato, progettato, vissuto e trasformato non solo in sé e di per sé, ma nella rete di relazioni interne e contestuali di formazione diffusa (Clemente 1974; Paba 1998; Maciocco et al. 2011; Saja 2012; Mottana, Campagnoli 2017), di cui è nodo rilevante, tale dialogo rappresenta un'opportuna leva euristica ed ermeneutica.

Nella storia materiale della formazione e in particolare nella modernità, le trasformazioni della struttura architettonica e, forse ancor più, la localizzazione territoriale e urbana della scuola, la configurazione dell'aula e dei relativi arredi e strumenti, evidenziano icasticamente concezioni e modelli culturali ed educativi che rimandano alla progettazione e costruzione iniziale dei manufatti e dispositivi formativi e, contemporaneamente, ne mostrano gli "addomesticamenti" al cambiare dei contesti e delle esigenze.

Il "luogo scuola" nel contesto urbano e territoriale è un luogo significativo della formazione declinato secondo modelli di relazione tra formazione e ambienti di vita che si instaurano nella società e nel territorio. Al contempo, la città e il territorio sono costitutivamen-

Duecento bambini dell'Istituto Comprensivo Scolastico 1 (Sacro Cuore) e 2 (Maria Immacolata) di Alghero partecipano ai laboratori dell'Università dei Bambini dell'Università di Sassari in occasione della Giornata Mondiale dell'Acqua 2016

te “luoghi formativi” come sostiene Fernando Clemente (1974) nel prezioso volume “I contenuti formativi della città ambientale” che illustra le ricerche fondative sui problemi di insediamento dell’Università di Pisa. Le opportunità formative che riconosciamo nei territori urbani creano contesti per l’educazione permanente e diffusa capaci di motivare e far evolvere le qualità individuali e collettive della pluralità dei soggetti che li abitano.

Gli spazi dell’apprendimento della scuola e del territorio sono strutture intercomunicanti, per questo luoghi in cui gli individui conoscono e sperimentano. Alimentano l’intelligenza collettiva che stimola, ampliandola, la crescita del sapere, lo sviluppo di abilità e competenze dei singoli individui e delle loro capacità di relazione, in ogni contesto urbano.

Parliamo di formazione diffusa interpretando ambienti e dispositivi differenti, sottolineando il “radicamento critico” dei percorsi educativi alle singolarità dei territori e alla qualità differenziale dei loro ambienti insediativi. Ma il contesto non è esclusivamente quello fisico di prossimità¹.

Il rapporto tra modelli formativi e organizzazione dello spazio urbano coinvolge l’urbanistica e la didattica, l’architettura e la pedagogia e pone questioni di metodo: in quale direzione e attraverso quali criteri i percorsi formativi interni ed esterni all’istituzione scolastica e universitaria possono affermare e consolidare nella città i valori della società, favorire l’etica della responsabilità degli individui, il senso della convivialità urbana e della coesione sociale? Il metodo è inteso come percorso di ricerca, come traiettoria di crescita che coinvolge il sistema educativo in un progetto culturale che prospetta nuovi modelli organizzativi non solo in riferimento alla pedagogia e alla didattica, ma anche all’architettura delle strutture fisiche che erogano la formazione.

Pedagogia e didattica, architettura e urbanistica mostrano nuove riflessioni e applicazioni operative sugli ambienti di apprendimento innovativi, che tentano di operare nella complessità dei contesti plurali, flessibili e aperti del mondo contemporaneo.

Emerge, negli ultimi decenni, una spiccata attenzione sul progetto delle strutture fisiche della formazione e sulla capacità di interazione con gli sviluppi contemporanei della didattica (Ceppi, Zini 1998; Calidoni, Nigris 2004; CELE 2011; Biondi et al. 2016) che danno particolare rilievo alle interazioni con i contesti culturali e sociali dell’azione educativa e che hanno riflessi in campo architettonico e

1. L’opzione controintuitiva di Giovanni Maciocco (2014) sulla contestualizzazione delle esperienze formative della scuola di Architettura di Alghero dell’Università degli Studi di Sassari chiarisce questo punto: “Il primissimo pensiero, seppure latente, è quasi sempre quello di assumere il contesto come una figura protettiva, rassicurante. [...] è bene radicarsi in un territorio, ma quasi, perché l’università è *universitas* e può dare molto di più a un territorio se trae la sua qualità non solo e non tanto da risposte alla domanda locale, ma da un confronto critico sovralocale, universale” (p. 33).

urbanistico. I discorsi sul sistema educativo della pedagogia trovano in alcune esperienze recenti soluzioni creative nell'organizzazione dello spazio architettonico che sembrano rispondere in modo più adeguato alle differenti modalità di trasmissione del sapere, ai mutamenti tecnologici, alla creazione di un ambiente di apprendimento innovativo, al rapporto con il contesto sociale e con i problemi indotti dal cambiamento climatico. Sono noti gli esempi di architettura innovativa più recenti²: dal *ØrestadGymnasium* a Copenhagen, all'asilo nel quartiere *Fréquel Fontarabie* a Parigi e alla scuola a Rudrapur in Bangladesh. E non mancano esperienze significative in Italia relativamente ai progetti realizzati, per citarne alcuni la scuola primaria di Ponzano e di Chiarano in provincia di Treviso, la scuola primaria e secondaria di primo grado di Monguelfo in Val Pusteria in Trentino Alto Adige, l'asilo nido *Baby Life* nel quartiere *Citylife* di Milano³.

Tuttavia non sono rari gli esempi di standardizzazione del rapporto architettura-pedagogia che produce figure materiali e del linguaggio replicabili in qualunque contesto, negando la coerenza tra i presupposti di innovazione e i suoi risultati deboli nella configurazione architettonica e urbana del progetto. L'omogeneizzazione degli standard che interessa il sistema educativo scolastico (organizzazione della mensa, diffusione delle lavagne interattive multimediali, modalità virtuali per la programmazione didattica, per fare alcuni esempi), al pari di altre funzioni urbane, se dal punto di vista didattico ha favorito l'emergere di nuove forme di lavoro cooperativo e amplificato le possibilità d'azione degli studenti, dal un punto di vista dell'organizzazione dello spazio fisico mostra non raramente le difficoltà del progetto nell'interpretare la molteplicità delle esigenze connesse alle innovazioni tecnologiche, considerate spesso un'appendice dell'architettura.

Il rapporto tra organizzazione dello spazio urbano e sistema educativo richiama le note teorie di Lewis Mumford in riferimento alla relazione costitutiva tra città e processo educativo. Se “la città è lo strumento principale del processo educativo”, possiamo sostenere che l'architettura di una scuola “non fa la città” se nel suo isolamento funzionale è incapace di confrontarsi con gli strumenti dell'educazione che per Mumford (1953) “procedono ininterrottamente di pari passo con la vita stessa: nessun edificio isolato può ospitarli pienamente”. L'architettura della scuola è solo una parte del discorso. Il valore educativo della qualità urbana di un'unità di quartiere – come illustra Mumford facendo riferimento alla scuola come “nucleo co-

Nella pagina successiva Junior Summer School 2015

2. Si vedano in particolare le esperienze più recenti in Weyland, Attia 2015; Faiferri, Bartocci, Pusceddu, 2016.
3. Possono essere citati a questo proposito programmi di governo relativi alle scuole per il nuovo millennio e in particolare il progetto Iscol@ della Regione Sardegna. Si veda: <http://www.iscola.it/> e in particolare http://www.iscola.it/pdf/scheda_edilizia.pdf.





munitario" e all'educazione come "ampliamento, affinamento e integrazione dell'esperienza umana nei suoi vari aspetti" – è alimentato dalla struttura urbana in cui si inserisce l'edificio scolastico: "un'unità di quartiere deve essere una zona nell'ambito delle azioni e degli interessi del fanciullo alle soglie dell'adolescenza: tale che la vita quotidiana possa avere unità e significato ai suoi occhi, quale rappresentazione di un complesso sociale più vasto"⁴.

Le forme di standardizzazione dell'educazione, ma anche l'impegno acritico sulle forme e modalità della sicurezza urbana delle città, e in particolare degli spazi istituzionali dell'educazione (Forni 2002), hanno creato una frattura tra la scuola e il sistema di relazioni urbane a cui dovrebbe rimandare e da cui può trarre "energia educativa". Per superare tale frattura, sono sempre più frequenti – quindi – i progetti di architetture per la scuola che si pongono nell'ottica della flessibilità gestionale proponendosi come nuove centralità urbane alle quali non corrisponde un progetto urbano coerente con le diverse possibilità che offre il contesto in cui si inserisce⁵. Attraverso il progetto della scuola è possibile interpretare, viceversa, e far emergere i "luoghi formativi" della città e del territorio, capaci di rivelare le relazioni necessarie, creative e inedite che l'architettura può incorporare per proporsi come nuovo spazio di relazione di una struttura urbana consolidata. Urbanistica e architettura per questo non sono altro che due approcci con la stessa intenzione progettuale che possono favorire un nuovo ordine urbano (Indovina 2017).

In questo volume approfondiamo in particolare il rapporto tra urbanistica e didattica, interpretando le esperienze condotte in questi anni nella ricerca interdisciplinare, in particolare nell'ambito del progetto culturale "Università dei Bambini" dell'Università di Sassari.

Proponiamo una riflessione sul rapporto tra urbanistica e didattica facendo emergere, grazie agli esiti dell'esperienza della nostra ricerca sul campo, le modalità coevolutive tra la realtà urbana e i soggetti che la vivono, le potenzialità degli spazi urbani per lo sviluppo e la condivisione di saperi interdisciplinari, le differenti motivazioni che stimolano l'apprendimento e l'autoapprendimento (*self regulated learning* o apprendimento autogenerativo) (Zimmerman 1990) nei contesti complessi dell'azione.

Le esperienze che illustriamo nella seconda parte rispondono ad alcune questioni sulle quali abbiamo investito importanti energie coinvolgendo una pluralità di attori, non sempre provenienti dal mondo della scuola e dell'università.

Spazi di relazione tra le aule durante la Junior Summer School 2016. Complesso di Santa Chiara, sede DADU_UNISS

4. L'esempio di Mumford sull'organizzazione urbana della città greca evidenzia le relazioni urbane dell'esperienza educativa "La diretta osservazione di ogni sorta di lavorazioni nelle botteghe all'aperto di Atene, conferì senza dubbio a Platone, ed ai suoi concittadini, quella prontezza di vedute. E quella forza di comprensione dei processi dell'esistenza, che spiega il numero eccezionale di menti acute una città, che certamente non ebbe mai più di 300.000 abitanti" (Mumford 1953, p. 470).
5. La scuola intesa come *civic center* è diventato uno slogan in diverse proposte progettuali, soprattutto in Italia, senza un reale approfondimento delle potenzialità formative del territorio in cui si localizzano.



Spazi della scuola e modelli culturali della città

Una lettura del rapporto tra spazio urbano e architettura della scuola ci consente un'ulteriore riflessione. Volendo riprendere alcune categorie che secondo Marc Augè (1992) identificano un luogo significativo si può notare come ogni spazio scolastico/ogni scuola interpreti e incarni, declinandole, tali categorie. Lo spazio/scuola è a suo modo identitario, storico, relazionale e la sua spazialità interpretata dall'architettura, lo relaziona alla cultura. Quando il luogo perde la sua originaria vocazione, la sua vita diviene una storia di oblio o di abbandono oppure, nei migliori dei casi, di rigenerazione alla ricerca di nuove identità non sempre raggiunte.

Alcuni esempi riemergono dall'immaginario di ciascuno e collettivo. Pensiamo alle scuole negli anni '50, la scuola elementare "rurale" collocata vicino al crocevia delle strade interpoderali che collegano le grandi cascine padane, costruite nel periodo fascista, con l'ingresso per la sezione maschile e la grande aula capace di ospitare fino a 50 alunni di classi di età e livelli formativi diversi, idem per la sezione femminile con i banchi fissi a gradinata rivolti alla cattedra e alla lavagna; al piano superiore, l'appartamento a disposizione della maestra e quello per il maestro, davanti alla scuola un cortile per gli alunni e, dietro, gli orti degli insegnanti (non di rado, curati dal personale ausiliario).

Negli anni '70 una delle aule grandi di quella stessa scuola è stata trasformata in piccola palestra, utilizzata anche dai giovani della squadra di calcio locale nel periodo invernale; l'altra divisa in due per ospitare al piano rialzato la classe prima e seconda.

Al piano superiore dagli ex appartamenti per gli insegnanti sono state ricavate tre aule, rispettivamente per la terza, la quarta e la quinta classe, tutte miste con i banchi mobili, e una piccola biblioteca per effettuare prestiti anche alla popolazione locale; l'orto – ridimensionato perché ha ospitato un parcheggio per l'auto (condivisa) dei docenti – è stato coltivato con gli alunni nell'ambito dell'attività didattica e con vecchi pneumatici è stato allestito un *playground* utilizzato anche al di fuori dell'orario e del calendario scolastico. Oggi, dopo un periodo di chiusura, ex scuole di questo tipo sono utilizzate come centri di accoglienza straordinaria per migranti richiedenti asilo.

Altri edifici analoghi sono stati trasformati in laboratori e residenze private.

Nella pagina successiva, Scuola elementare rurale
Comune di Ponte dell'Olio (Piacenza) – Archivio
Indire-Fotoedu <http://www.indire.it/progetto/fotoedu/>
(consultazione 09/09/17)



ISTITUTO ITALIANO DI SCIENZE PEDAGOGICHE
DIREZIONE DIDATTICA * OLIO * ROMA

Scuola Altoè - Castelle di Stabia nel 1923

ISTITUTO ITALIANO DI SCIENZE PEDAGOGICHE
DIREZIONE DIDATTICA * OLIO * ROMA

Vi sono pure scuole che si sono trasformate in musei del territorio o in centri di documentazione e di aggregazione culturale locale. Sarebbe interessante raccogliere molte storie di queste scuole per accorgersi che là dove la scuola piccola è stata chiusa spesso è nata una piccola raccolta etnografica o lo spazio è diventato centro per feste comunitarie ecc., oppure come nel caso milanese dell'Orfanatrofio dei Martinitt e delle Stelline, un grande edificio in pieno centro nei pressi di Santa Maria delle Grazie è divenuto un grande museo della storia della stessa istituzione scolastica e assistenziale con il ruolo anche di museo della città e della sua capacità solidale. Potremmo continuare l'esemplificazione e ogni lettore potrà facilmente farlo per contesti e momenti diversi, urbani e di altri livelli formativi, e non mancano accurate e documentate ricostruzioni (Vincent 1994; Campagnoli 2007; Purini 2010; Ferrari 2015) che corroborano la riflessione dalla quale siamo partiti e che motiva ed orienta questo volume nell'interrogarsi sui sugli spazi e le opportunità della formazione nei contesti contemporanei.

Oggi, come ha indicato già negli anni '70 Ivan Illich, i luoghi e le opportunità della formazione secondo il modello scolastico (ascolta, vedi, leggi, impara, utilizza quanto hai imparato) sembrano essersi diffusi e diventati pervasivi della quotidianità e per tutte le età della vita. Si pensi, ad esempio, alla diffusione di giochi didattici montessoriani fin dalla primissima infanzia di cui sono colme le "camerette" dei piccoli, ma anche alla crescente disponibilità di app per lo sviluppo e la messa alla prova delle abilità di giovani e adulti (*video games*) e dei bambini, associate a prodotti di consumo e programmi televisivi. Si tratta di strumenti utilizzati sempre più precocemente, imitando gli adulti ed autonomamente, tutti finalizzati – per via ludiforme – allo sviluppo di competenze (prevalentemente individuali) di carattere logico, informativo ed immaginativo. E nella civiltà tecnologica postgutemberghiana (Prensky 2001; Pireddu 2014) l'alfabetizzazione scolastica e il libro sembrano surclassati dall'incorporazione dei *mobile devices* nella vita di (quasi) tutti, che ovunque e a chiunque forniscono in tempo reale informazioni, anche non richieste o cercate e che, quindi, abbassano l'esigenza di memorizzazione, trasmissione di repertori e abilità⁶. E il dispositivo di formazione "virtuale", anche dentro le aule informatizzate, sembra surclassare tutti i dispositivi "materiali" sedimentatisi nel tempo. Come per i turisti che vedono solo ciò che la guida (cartacea un tempo, online oggi) segnala, la fruizione e la lettura (individuali) prevalgono

Scuola Primaria di Fertilia (Alghero - SS), inaugurata nel 1936, anno di fondazione della città. Foto di R. Filippelli

6. Basta sfiorare lo screen del proprio *personal mobile device* e immediatamente il gps ci fornisce (e mette a disposizione del gestore) tutte le info su dove ci troviamo, la temperatura, i servizi ed i monumenti, le consuetudini alimentari ecc. ecc.. Insomma, sembra che il patrimonio strumentale ed informativo che la scuola era chiamata a (contribuire a) tramandare sia diffusamente disponibile per chiunque ed ovunque in rete ed on-line.