

Architetture per l'infanzia come nuovi dispositivi di rigenerazione urbana

Original

Architetture per l'infanzia come nuovi dispositivi di rigenerazione urbana / Vigliocco, E. (INSIGHTS). - In: Oltre lo sguardo / Beyond The Gaze / Ippoliti A., Svalduz E.. - Torino : AISU international | Associazione Italiana di Storia urbana, 2025. - ISBN 978-88-31277-11-2. - pp. 419-428

Availability:

This version is available at: 11583/2997225 since: 2025-02-20T10:46:56Z

Publisher:

AISU international | Associazione Italiana di Storia urbana

Published

DOI:

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

Beyond the gaze

Interpreting and understanding the city

AISU

Aisu International
Associazione Italiana
di Storia Urbana



Università
degli Studi
di Ferrara

DA
Dipartimento
Architettura
Ferrara



Oltre lo sguardo. Interpretare e comprendere la città

11th AISU Congress September 13-16 Ferrara 2023

AISU Congress Ferrara 2023

Dip. di Architettura – Università degli Studi di Ferrara

via della Ghiara 36, Ferrara

ferrara2023@aisuinternational.net

TO WHOM IT MAY CONCERN

This is to certify that

ELENA VIGLIOCCO

Has attended the XI AISU Congress (Ferrara, 13-16 september 2023) with the intervention titled *ARCHITETTURE PER L'INFANZIA COME NUOVI DISPOSITIVI DI RIGENERAZIONE URBANA*.

They have submitted the full paper for the publication in the Insight series edited by AISU International about the topic “Beyond the gaze. Interpreting and understanding the city”.

The paper has been accepted for publication after a peer review process, and the volume is currently being edited and will be published shortly.

Sincerely,

AISU staff Ferrara 2023

ARCHITETTURE PER L'INFANZIA COME NUOVI DISPOSITIVI DI RIGENERAZIONE URBANA

ELENA VIGLIOCCO

Abstract

From the end of the eighteenth century, nurseries and childhood schools were put in the shadow by a welfare approach and were never at the center of the village. The paper presents the experience of co-designing a new urban and community device, the Polo for children, developed by the Politecnico di Torino and the Università degli Studi di Torino at the request of the municipality of Turin.

Keywords

Poli per l'infanzia, co-progettazione, dispositivo urbano, comunità educante

Introduzione

La scuola è un'istituzione destinata all'istruzione e all'educazione degli studenti che la frequentano. Si svolge all'interno di uno spazio sociale (M. Romano, 1993) e la sua collocazione e identificazione all'interno del "villaggio" assume rilevanza collettiva. Senza entrare nel merito della storia di questa antica istituzione (D'Amico, 2009; Genovesi, 2006; Bonetta, 1997), si ricorda solo il passaggio fondamentale occorso con la Rivoluzione Francese in cui si diffonde l'idea per cui l'istruzione primaria dovesse essere pubblica (aperta ai maschi e alle femmine), obbligatoria e gratuita. L'obbligo scolastico è introdotto in Francia nel 1793 mentre nel Regno d'Italia nel 1859 con la Legge Casati.

Obiettivi fondamentali dell'istruzione obbligatoria pubblica sono principalmente quelli di unificare il sistema scolastico – centralizzando le istituzioni preesistenti caratterizzate da particolarismi localistici –, strappare al clero l'egemonia nel campo dell'istruzione e dell'educazione, formare le nuove classi "medie", che avrebbero dovuto costituire il corpo della nuova organizzazione dello Stato unitario.¹ Oggi, in Italia, l'obbligo scolastico prevede almeno dieci anni di

¹ Il Regno d'Italia aveva bisogno soprattutto di costruire apparati capaci di garantire l'unità del territorio e l'unità culturale della popolazione e la scuola fu uno degli strumenti più efficaci. L'Italia

frequenza ed è la comunità a farsi carico dell'istruzione dei bambini e delle bambine a partire dai 6 anni di età.

Ma che cosa succede prima? Quali sono i servizi che si occupano della prima infanzia e qual è il loro ruolo all'interno del villaggio?

L'istituzione di asili nido e scuole d'infanzia

«On n'est curieux qu'à proportion qu'on est instruit».² Con la pubblicazione nel 1762 di *Émile ou De l'éducation* di Jean-Jacques Rousseau, inizia a diffondersi in Francia una maggiore sensibilità nei confronti dell'infanzia. Nella sua opera precedente, *Du contrat social: ou principes du droit politique*, Rousseau afferma che bisognerebbe rinnovare la società da un punto di vista politico e con *Émile* sottolinea che nulla si può fare se non si parte dall'educazione che serve a definire uomini nuovi.

Contestualmente alle teorie pedagogiche di Rousseau, la scienza medica è protagonista di un rinnovato impulso (Cosmacini, 2011). Le nuove conoscenze sulla relazione tra malattia e condizioni ambientali³ contribuiscono alla diffusione del concetto di salute pubblica. In particolare, le *Bills of Mortality*,⁴ elaborate da John Graunt su incarico della città di Londra, rivelano come la mortalità infantile rappresenti uno dei principali flagelli nella Londra del XVII secolo. Non solo. Si registra che l'imponente crescita demografica di molte delle città europee prodotta dalla prima rivoluzione industriale ha tra i suoi effetti l'abbandono dei neonati da parte delle madri e il rachitismo nei bambini che crescono spesso in stato di semi abbandono e malnutriti.

alla fine dell'Ottocento era un paese di 22 milioni di abitanti e nel quale il processo di unificazione politica non aveva attenuato le enormi differenze di sviluppo economico, sociale e culturale tra il nord e il sud del paese. Nel 1871 il 68% della popolazione superiore ai sei anni non sapeva né leggere né scrivere e nel 1901, a quarant'anni dalla Legge Casati del 1810, la percentuale di analfabeti era ancora del 48,7% (in una prima fase, l'obbligo era di soli 2 anni; nel 1877, con la Legge Coppino, venne esteso a 5).

² Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, edizione 1782, libro V, p. 311.

³ A titolo esemplificativo si citano i lavori di Giovanni Maria Lancini che, dopo aver osservato la malaria nell'Agro romano, zeppo di zanzare, ipotizza che la malattia sia trasmessa da un qualche veleno portato dagli insetti (come effettivamente è stato successivamente dimostrato) e propone di risanare la campagna prosciugando la palude, o di Giambattista Morgagni, autore de *De sedibus et causis morborum per anatomen indicatis* del 1761, che propone che la tubercolosi sia una malattia infettiva. Solo più tardi Robert Koch proporrà per i malati la quarantena in istituti dedicati. Si veda Cosmacini, G. (2011). *L'arte lunga. Storia della medicina dall'antichità a oggi*, Roma, Laterza.

⁴ Le *Bills of Mortality* sono un elenco descrittivo settimanale delle morti e delle loro cause che consentì di effettuare una analisi della mortalità nella città di Londra. L'innovazione consiste nel fatto che per la prima volta un evento individuale come la morte di una persona viene inserito all'interno del contesto collettivo in cui si verifica.

Proprio negli ultimi anni del Settecento, grazie a sporadiche iniziative di medici e filantropi, vengono fondate le prime istituzioni che si pongono l'obiettivo di rimediare almeno in parte alle carenze socioassistenziali della prima infanzia. I primi esperimenti di asilo sono avviati in Inghilterra a opera di Joseph Lancaster e Andrew Bell. A valle dell'esperienza inglese, le scuole per l'infanzia si diffusero successivamente in Francia – con le *salle d'asile* – e in Germania, dove alcune esperienze di Spielschúlen erano state attivate già nel 1792. È opinione condivisa che le prime vere Infant's Schools, che avevano obiettivi educazionali oltre che assistenziali, sono quelle aperte in Inghilterra nel 1816 a opera di Robert Owen, imprenditore ed esponente di spicco del socialismo utopistico. L'idea innovativa di Owen è quella di aprire una scuola annessa alla fabbrica, nella quale venivano accolti i figli degli operai dai due anni in poi.

Tuttavia, nonostante i primi asili d'infanzia vengano inaugurati nella prima metà dell'Ottocento con lo scopo di emancipare dall'analfabetismo le classi meno abbienti e di consentire alle madri di tornare a lavorare, non si risolvono l'alta mortalità infantile, l'aborto illegale e l'abbandono dei neonati. Nel 1844, Félicien Marbeau, vicesindaco del primo arrondissement di Parigi, istituisce la prima *crèches*. L'obiettivo è quello di colmare il "vuoto" tra le cure riservate alle madri dopo il parto e le *salle d'asile* che accoglievano i bambini a partire dai tre anni. Il modello di questi primi nidi viene esportato nel resto d'Europa assumendo tratti e caratteri specifici nelle diverse realtà nazionali (Caroli, 2014): in Inghilterra nascono le Day Nurseries, in Germania le Krippen e nella Russia zarista gli Jasli. Destinati ai figli dei lavoratori e delle classi meno abbienti, ovunque migrati, questi istituti restano per lo più strumenti di politica demografica e di igiene sociale, gradualmente attratti nell'orbita della pubblica assistenza e attenti alla lotta alla mortalità infantile e alla pratica dell'abbandono.

In relazione a quanto verrà esposto nei paragrafi successivi, emergono tre dati significativi da tenere presenti. Il primo consiste nel fatto che le strutture volte all'accoglienza dei bambini in età prescolare è, sin dagli esordi, organizzata in due cicli separati. Secondo, si osserva che mentre le *crèches* sono concepite come luoghi in cui i neonati ricevono cure igieniche e "moralì" (per esempio, sono visitate regolarmente da uno o più medici, inizialmente benefattori solo successivamente retribuiti),⁵ le *salle d'asile* sono concepite come luoghi in cui i bimbi ricevono una educazione propedeutica a quella scolare obbligatoria. Terzo, in relazione ai cicli successivi di istruzione, l'accesso a queste istituzioni avviene su base volontaria: le famiglie scelgono di far frequentare queste istituzioni ai loro figli e sono tenute a pagare una retta perché il servizio non è in carico alla collettività.

⁵ Nelle *crèches* le madri avevano l'obbligo di allattare i neonati: l'obiettivo era quello di disincentivare la messa a balia dei bambini e stimolare la pratica dell'allattamento materno.

Nidi e asili in Italia

All'interno di un vivace dibattito in ambito medico e scientifico sulla prima infanzia, l'esperienza italiana recepisce le *crèches* sotto forma di ricoveri e asili per lattanti. Gli anni a cavallo tra Ottocento e Novecento segnano il passaggio a favore di un'assistenza neonatale sempre più mirata e, nonostante gli approcci e i metodi sperimentati siano molti e differenti, il protagonismo dei medici italiani è indubbio (Caroli, 2014). Nonostante alcuni esperimenti di successo di primo Ottocento,⁶ bisogna attendere il Secondo dopo guerra per vedere istituiti dallo Stato italiano scuole d'infanzia e asili nido. Si conferma l'impostazione in due cicli su base volontaria per i quali le famiglie devono versare una retta proporzionata alla fascia di reddito.

La legge che istituisce la scuola materna statale (oggi scuola d'infanzia) è la n. 444 del 18 marzo 1968. La scuola è concepita in tre sezioni per fasce d'età: "piccoli" (3 anni), "medi" o "mezzani" (4 anni) e infine "grandi" (5 anni). Le sezioni possono anche essere eterogenee e proporre un modello di apprendimento diverso, che fa leva sullo stimolo e le sollecitazioni degli alunni più grandi che fanno da tutor ai più piccoli.

L'asilo nido è istituito da una seconda legge, la n. 1044 del 6 dicembre 1971, ed è concepito come un «servizio sociale di interesse pubblico» (art. 1). Lo scopo principale di questo asilo nido è «provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale» (art. 2). In altre parole, l'asilo nido è ancora un servizio principalmente di custodia e assistenza, centrato maggiormente sui bisogni degli adulti e della società.

Trascurando il layout specifico relativo all'organizzazione degli spazi dei servizi prescolari che sembra qui di scarso interesse, rispetto alla situazione attuale che vede una forte disparità tra i territori, si osservano tre elementi di interesse.

In primo luogo, la polverizzazione di questi istituti all'interno dei centri urbani. Tenendo presente che l'accesso a queste strutture avviene ancora oggi su base volontaria, il D.M. 18 dicembre 1975, *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica*, stabilisce solamente che la scuola materna deve avere un minimo di tre sezioni ma non entra nel merito degli asili nido per i quali non sono disponibili standard minimi condivisi a livello nazionale. Ciò ha come effetto la produzione di una importante presenza di offerta privata che assume le forme più diversificate – ad esempio, molti asili nido privati sono collocati all'interno di condomini residenziali.

⁶ Si consideri che l'apertura della prima scuola dell'infanzia gratuita a Cremona, voluta da Ferrante Aporti, avviene nel 1830.

In secondo luogo, una forma di isolamento tende a connotare queste strutture all'interno dei centri urbani – in particolar modo i nidi. Ferme restando le esigenze di natura pedagogica e di protezione dei bambini, asili nido e scuole dell'infanzia si configurano come bolle isolate dal contesto⁷ oppure si confondono e svaniscono all'interno del villaggio, annullando il loro ruolo di spazio sociale collettivo.

Per ultimo, si sottolinea l'obsolescenza delle strutture esistenti in relazione ai progressi della pedagogia. Due sono le macro-innovazioni di livello pedagogico che cozzano con i layout edilizi attuali. Da un lato, il superamento dell'idea del nido come semplice luogo di cura e custodia. Dall'altro, la consapevolezza che la cura e l'educazione dei bambini possa essere potenziata dal coinvolgimento dell'intera comunità educante che però fatica a trovare uno spazio adeguato.

Dall'analisi dell'offerta attuale, emerge che in Italia asili nido e scuole d'infanzia pur facendo parte del "sistema scuola" non sono assimilati come sua parte attiva – complice la base volontaria dell'accesso al servizio – e sono da sempre considerati marginali soprattutto se comparati all'offerta dei paesi del nord Europa (Commissione Europea, 2014).⁸

Dal 2015 tutto cambia perché l'Italia recepisce i principi esposti nel documento emendato dalla Commissione Europea per l'Infanzia del 2014.⁹ La Legge 13 luglio 2015, la n. 107, istituisce il *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a 6 anni*, in cui per la prima volta «la storia del nido e quella della scuola dell'infanzia si sono incontrate sul piano normativo» (Silva, 2018). Due anni più tardi segue il D.Lgs. 65/2017 che istituisce i Poli per l'infanzia stabilendo che devono essere composti da un unico edificio o da un'aggregazione di strutture tra loro vicine e con impostazione e progetti educativi impostati secondo un'ottica continuativa e senza distinzione tra i due cicli.

Con questi due provvedimenti si compiono due grandi rivoluzioni. La prima che consiste nel superare la concezione ancora ottocentesca dei servizi per la prima infanzia come servizi assistenziali a carattere custodialistico (Catarsi, Fortunati, 2004). La seconda che consiste nell'accorpore in una unica "struttura" – pedagogica e architettonica – i due cicli garantendo la continuità di passaggio tra gli anni esattamente come avviene nella scuola dell'obbligo.

⁷ Anche le progettazioni più recenti si concentrano principalmente nello sviluppo dello spazio interno trascurando lo spazio di contatto sociale con in contesto. Per esempio, il molto citato nido d'infanzia a Guastalla progettato da Mario Cucinella del 2015, pur sviluppando una idea architettonica interessante risolve in modo convenzionale lo spazio di contatto con l'ambiente urbano circostante.

⁸ Nel 2022 scoppia in Italia il caso connesso alla proposta del Partito Democratico di estendere la gratuità al nido e rendere obbligatoria la scuola dell'infanzia che sarebbe diventata, perciò, completamente gratuita. Le critiche furono molte e trasversali. Ciò che preme sottolineare è il loro provincialismo che cela, invece, il timore di toccare un settore privato che in questo ambito continua a essere molto presente.

⁹ Commissione Europea, *Eurydice – Sintesi delle politiche educative. Educazione e cura della prima infanzia*, 2014.

L'impatto di queste due nuove leggi è rilevante. Primo, impattano sui numeri perché eliminano l'attuale imbuto – al contrario – tra nido e scuola d'infanzia. Secondo, introducono l'idea di una struttura architettonica completamente nuova e per la quale non esiste una normativa edilizia ad hoc.

Il Polo come nuovo dispositivo urbano: l'esperienza torinese

A fronte dei finanziamenti del Programma Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) destinati alla realizzazione di nuovi servizi educativi prescolari, nel 2021 la Città di Torino si è attivata costituendo un tavolo di lavoro che ha coinvolto il suo Dipartimento Servizi Educativi, il Dipartimento Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino e il Dipartimento Architettura e Design del Politecnico.¹⁰ Sfruttando questa occasione di confronto tra pedagogia e architettura, il tavolo si è dato due obiettivi principali.

Primo, superando la visione dualistica dell'educazione nella prima infanzia, identificare un layout organizzativo capace di orientare la progettazione dei nuovi edifici o complessi dedicati allo 0-6 e per i quali non è ancora disponibile un regolamento tecnico. Secondo, valutare le criticità presenti all'interno delle strutture esistenti in modo da identificare possibili strategie di rinnovamento, integrazione e ampliamento. Infatti, attualmente, nella Città di Torino si contano 55 nidi d'infanzia comunali¹¹ e 135 scuole d'infanzia statali e comunali¹²; in questo quadro, i nuovi Poli dovranno andare a riequilibrare lo sbilanciamento tra i due cicli¹³ per garantire la continuità di passaggio tra le classi che già caratterizza la scuola dell'obbligo.

Nel periodo che va dall'ottobre 2021 all'ottobre 2022, sono stati organizzati sei workshop di co-progettazione in cui i ricercatori delle due università hanno lavorato con pedagogisti e insegnanti su cinque layout sperimentali: due nuovi Poli per l'infanzia – uno in via Verolengo e uno in via Pietro Giuria – e tre servizi

¹⁰ I referenti per le tre istituzioni sono, rispettivamente, l'arch. Pier Giorgio Turi della Città di Torino e responsabile di ITER – Istituto Torinese per una Educazione Responsabile, la prof.ssa Paola Zonca e la prof.ssa Elena Vigliocco. Ai lavori del tavolo hanno partecipato l'Istituto degli Innocenti di Firenze, la Compagnia di San Paolo, Reggio Children, Fondazione per l'Architettura e INDIRE.

¹¹ A cui si aggiungono 61 nidi e micronidi privati, 31 nidi d'infanzia convenzionati, 17 nidi in famiglia privati, 16 sezioni primavera private e 9 nidi d'infanzia aziendali per un totale di 189 strutture. Fonte: <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/03/index.html> (agosto 2023).

¹² Complessivamente sono presenti 74 scuole d'infanzia statali e 61 comunali a cui si aggiungono 51 scuole d'infanzia paritarie convenzionate e 26 scuole d'infanzia paritarie non convenzionate. Fonte: <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/36/elenchi/index.html> (agosto 2023).

¹³ L'offerta della Città di Torino riesce a soddisfare la domanda anche a causa dell'attuale calo demografico; in altre città la situazione oltre che essere sbilanciata è gravemente insoddisfacente. Si veda: <https://www.openpolis.it/esercizi/i-divari-nei-servizi-per-la-prima-infanzia-tra-centro-nord-e-mezzogiorno/> (agosto 2023).

che già ospitano un nido e una scuola dell'infanzia – i servizi di via Paoli 75, via Braccini 75, via Roveda 35/1.¹⁴

La sfida che il tavolo di lavoro si è trovato ad affrontare consiste nel fatto che, rispetto all'impostazione fornita dalla Commissione Europea, i Poli per l'infanzia dovrebbero essere progettati non solo come luoghi dedicati all'infanzia ma anche come luoghi di incontro, in cui si possa sviluppare un modello partecipato che coinvolga sia soggetti pubblici sia privati, e di comunità, in cui più soggetti di natura diversa possano integrarsi e avere ruoli e compiti complementari. Inoltre, i Poli dovrebbero configurarsi come servizi plurimi e flessibili che, con la loro specifica identità pedagogica, sperimentino e accolgano servizi di prossimità, si aprano alla continuità con le altre fasce d'età, accolgano i bisogni dei genitori e dei piccoli sostenendo i bambini in difficoltà.

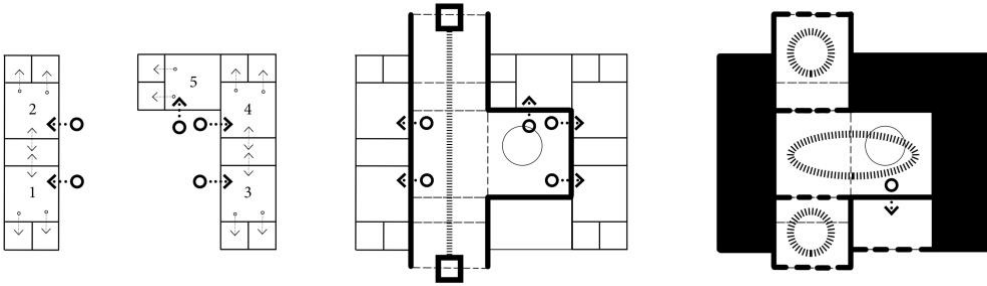
Il tavolo ha messo al centro delle sue riflessioni gli utenti del Polo interrogandosi su quelli che sono i suoi abitanti. A questo proposito, sono stati identificati quattro cluster di utenti: i bambini e le bambine della fascia 0-6 anni che hanno esigenze pedagogiche diverse ma complementari tra loro; gli educatori, gli insegnanti e il personale che lavora all'interno del Polo; le famiglie che sono sempre più diversificate per composizione e/o età anagrafica e che presentano esigenze diverse; per ultima ma non ultima, la comunità educante, rappresentata da tutte le realtà, alle diverse scale, che contribuiscono proattivamente alla cura e all'educazione dei bambini. Emerge che, intercettando un'utenza così ampia e articolata nelle sue potenziali sfaccettature, il Polo si deve così configurare come un portale diffuso, aperto "sul" e "al" territorio, capace di svelarne le pieghe e di assorbire le sollecitazioni della contemporaneità alla scala urbana e territoriale.

Nuove Case nella Città

L'esame delle esigenze pedagogiche e delle relazioni tra gli utenti ha prodotto l'idea di un nuovo dispositivo urbano che si configura come omologo della città e in cui ciascuno degli spazi di cui è composto è riconducibile a un archetipo.

L'unità pedagogica è il nucleo base del Polo. Si tratta dell'ambiente più "privato", utilizzato da bambini, insegnanti e operatori. È composto da un salone, uno spazio dedicato al riposo e alle attività ordinate, da un nucleo dei servizi igienici e da una loggia esterna dedicata. L'unità pedagogica è assimilata all'archetipo della "casa". All'interno di questo spazio, che è quello con il quale i bambini hanno maggiore confidenza, le abilità che dovrebbero essere stimolate sono l'osservazione, il movimento e la manualità, la creatività e il pensiero critico e progettuale. L'unità

¹⁴ Fonte: <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/poli06/index.html>



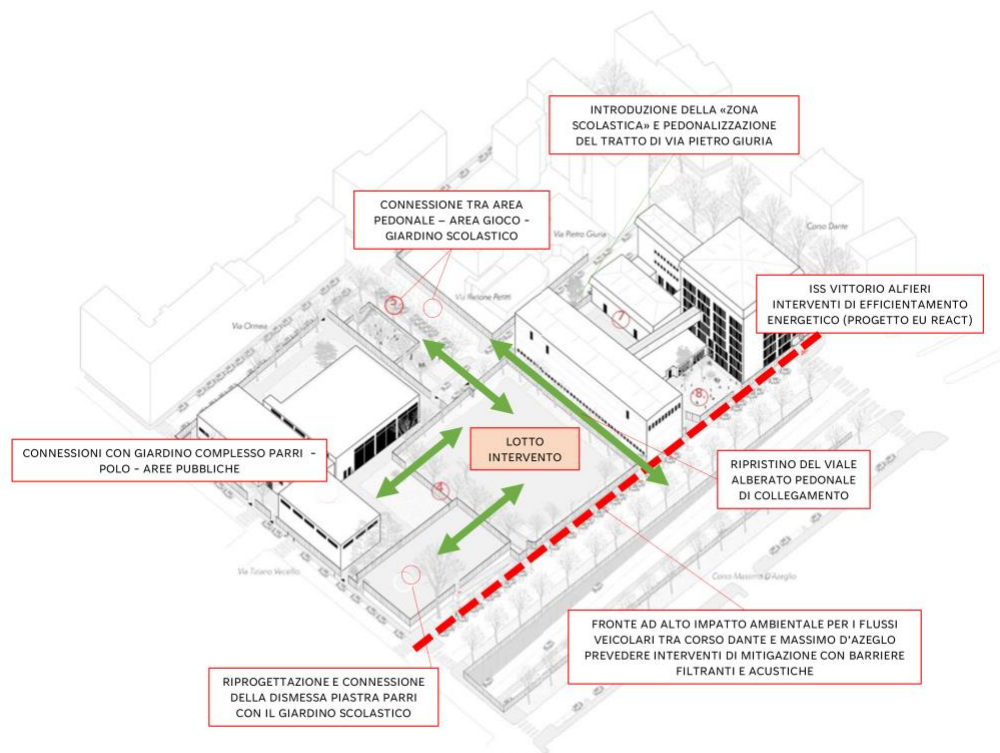
1: I tre diagrammi illustrano sinteticamente lo schema d'impianto del Polo per l'infanzia. A sinistra, le unità pedagogiche sono concepite come nuclei autonomi dotati di servizi e dei quali si accede da uno spazio baricentrico in modo da ottimizzare i controlli; al centro, lo spazio per tutti struttura l'impianto in modo da renderlo attraversabile e fluido amplificando le possibilità di fruizione; a destra, lo spazio per tutti organizzato a sua volta in nuclei potenzialmente indipendenti e dotati di un accesso proprio.

pedagogica deve essere quindi concepita e progettata affinché i suoi utenti possano sentirsi il più possibile a loro agio perché è il luogo in cui si permane di più, in cui i bambini lasciano e ritrovano le loro cose.

Se l'unità pedagogica è il luogo in cui si è protetti, un'agorà comune accoglie invece tutta la comunità del Polo. L'archetipo è quello della "piazza" che si configura sia come un luogo che si attraversa per andare "altrove" – nelle unità pedagogiche, ma non solo – sia come un luogo in cui ci si incontra e che invita a sostare. La piazza è lo spazio "per" e "di" tutti e, per questo, deve essere progettata a misura di bambino ma anche di adulto. Questo spazio, inclusivo e per tutti, dovrà essere sufficientemente grande e ben articolato per consentire l'organizzazione di attività comuni di vario tipo come il teatro o il concerto ma deve anche essere predisposto in modo da aumentare la tipologia di attività organizzabili – organizzato al chiuso ma anche all'aperto –, e dovrà essere utilizzabile tutto l'anno e nelle diverse ore della giornata – anche dopo la chiusura del Polo in modo da fornire ulteriori opportunità alla comunità educante. Soprattutto, la piazza non dovrà essere un *cul de sac*, un "approdo" in cui si arriva, ma un luogo che si può attraversare, un luogo di "contatto" con la Città che abbraccia la struttura.

L'immagine del Polo per l'infanzia che ne deriva è quella di un dispositivo che si compone di "case" – le unità pedagogiche – che si affacciano su una "piazza" – l'agorà e gli spazi multifunzione – aperta e fruibile dalla *civitas* che abita la porzione di *urbs* che abbraccia il Polo e ivi converge. L'idea non è quella di un villaggio per bambini ma di un dispositivo architettonico pensato a misura di bambino ma dedicato a tutta la comunità educante.

Che si tratti di nuovi edifici o di strutture preesistenti da riorganizzare, il disegno del Polo parte dal disegno degli spazi per tutti intorno ai quali si articolano gli spazi delle unità pedagogiche: una piazza intorno alla quale si collocano le case



2: Esempio di uno degli elaborati grafici prodotti dal tavolo di lavoro in cui si esaminano le opportunità presenti nel contesto di via Pietro Giuria a Torino.

pensate a misura di bambini e bambine; una piazza che diventa luogo di incontro della comunità educante proiettata “da” e “verso” la città.

Il potenziale rigenerativo offerto da questi nuovi dispositivi è rilevante perché, se ben gestito, è in grado di produrre effetti durevoli di rigenerazione urbana materiale e immateriale.

Conclusioni

Pur non risolvendo la questione della gratuità e dell’obbligo, i Poli per l’infanzia sono un’occasione interessante per ripensare i layout urbani e i loro meccanismi. Attualmente, non sono disponibili esempi operativi ma solo intenzioni di progetto e strategie che le diverse città, lungo la penisola, stanno sviluppando in relazione alle opportunità degli investimenti PNRR. Per ciò che attiene al caso torinese, 5 sono gli interventi di trasformazione programmati. L’esperienza maturata ha fatto emergere la necessità di rinnovare la narrativa e le forme che organizzano i servizi educativi prescolari. L’attività di co-progettazione ha permesso di immaginare

una nuova forma aggregativa, un nuovo dispositivo urbano, capace di reinterpretare e rilanciare l'alleanza tra comunità educante e *urbs*.

Se è vero che «è quasi impossibile modificare il pensiero di un adulto» e, perciò, «noi dovremo occuparci dei bambini»,¹⁵ portare i Poli per l'infanzia all'interno della narrativa del villaggio vuole dire fare uscire dall'ombra, in cui da sempre sono relegati, i cittadini della fascia 0-6 anni la comunità educante che li supporta.

Bibliografia

BALANI, D., ROGGERO, M. (1976). *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Torino, Loescher.

L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento (2007), a cura di A. Bianchi, Brescia, La Scuola.

BONETTA, G. (1997). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti.

CAROLI, D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli.

CATARSI, E., FORTUNATI, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci.

COMMISSIONE EUROPEA (2014). *Eurydice – Sintesi delle politiche educative. Educazione e cura della prima infanzia*.

D'AMICO, N. (2009). *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli.

EUROPEAN COMMISSION (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care. Providing high quality education and care to all young children*, Luxembourg Publication, Office.

FEMIA, A. (2021). *Scuola Social Impact. Far ripartire il paese dalla scuola*, Milano, 500x100 Publishers.

GENOVESI, G. (2006). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza.

LIVI BACCI, M. (1987). *Popolazione e alimentazione. Saggio sulla storia demografica europea*, Bologna.

MCKEOWN, T. (1976). *The modern rise of population*, London.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (2018). *Manuale per i servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del servizio integrato dello 0-6*, Firenze.

SILVA, C. (2018). *The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations / Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 18, n. 3, pp. 182-192.

ROMANO, M. (1993). *L'estetica della città europea. Forme e immagini*, Torino, Einaudi.

¹⁵ Bruno Munari, 1977.

Sitografia

<http://www.comune.torino.it/servizieducativi/> [agosto 2023]

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> [agosto 2023]

<https://www.openpolis.it/esercizi/i-divari-nei-servizi-per-la-prima-infanzia-tra-centro-nord-e-mezzogiorno/> [agosto 2023]

https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf [agosto 2023]