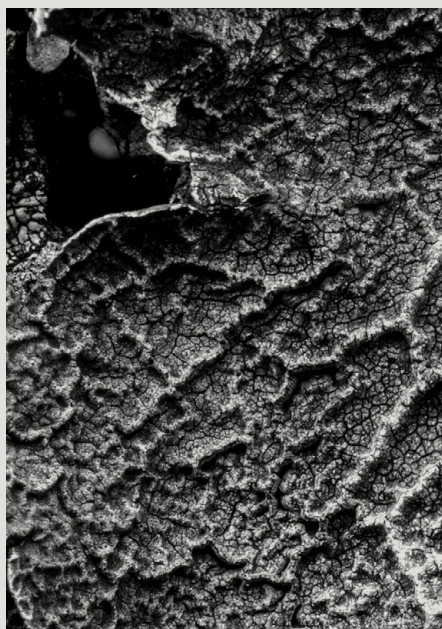


# Integrazioni, specializzazione, cooperazioni

a cura di  
FABRIZIO D'ANGELO  
GIUSPPE DE LUCA  
CORRADO ZOPPI



Intersezioni. La formazione urbanistica di fronte ai mutamenti



## COLLANA URBANISTICA E PAESAGGI IN TRANSIZIONE

**DIRETTORE:** Michelangelo Russo

**COMITATO SCIENTIFICO:** Giovanni Caudo, Maria Cerreta, Daniela Colafranceschi, José de Coca Leicher, Daniela De Leo, Gareth Doherty, Enrico Formato, Adriana Galderisi, Vincenzo Giofrè, Giuseppe Guida, Demetra Katsota, Laura Lieto, Nicola Martinelli, Maria Valeria Mininni, Stefano Munarin, Francesco Musco, Federica Palestino, Roberto Pasini, Gabriele Pasqui, Michelangelo Savino, Filippo Schilleci, Alexander Wandl, Angioletta Voghera.

**METODI E CRITERI DI REFERAGGIO:** La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima secondo la modalità del doppio cieco (double blind).

**COMITATO EDITORIALE:** Libera Amenta, Anna Attademo, Marica Castigliano, Rosaria Iodice, Benedetta Pastena, Sara Piccirillo, Maria Simioli, Anna Terracciano, Marilù Vaccaro, Federica Vingelli.

### PUBBLICAZIONE OPEN ACCESS

FedOA – Federico II University Press

Sito: [www.fedoapress.unina.it](http://www.fedoapress.unina.it)

ISBN: 978-88-6887-402-5

DOI: 10.6093/978-88-6887-402-5

**PROGETTO GRAFICO:** Clara Maseda Juan – [Spiraklo](#)

In copertina foto di [Alexey Melechin](#) su [Unsplash](#)

Tipografie di [Swiss Typefaces](#)

I contenuti di questa pubblicazione sono rilasciati con licenza Creative Commons, Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-NC-SA 4.0)



Volume pubblicato digitalmente nel mese di Dicembre 2025

Pubblicazione disponibile anche su [www.societaurbanisti.it](http://www.societaurbanisti.it)



Federico II University Press



# Integrazioni, specializzazione, cooperazioni \*



a cura di  
**FABRIZIO D'ANGELO**  
**GIUSPPE DE LUCA**  
**CORRADO ZOPPI**

A partire dalla seconda metà del 2022 ha preso forma il percorso *Intersezioni. La formazione urbanistica di fronte ai mutamenti*: un confronto promosso dalla Società Italiana degli Urbanisti, avviato a seguito dell'elaborazione delle nuove declaratorie disciplinari che ha coinvolto la Società Italiana degli Urbanisti e volto a mettere a fuoco convergenze e differenze all'interno del gruppo scientifico di riferimento, in una fase segnata da trasformazioni profonde dei saperi, degli strumenti e delle responsabilità dell'urbanistica.<sup>1</sup>

1 L'iniziativa è stata promossa e curata da Angela Barbanente, Enrico Formato, Marco Ranzato e dalla Commissione didattica della SIU (Massimo Bricocoli, Claudia Cassatella, Giuseppe De Luca, Michelangelo Russo, Maurizio Tira, Corrado Zoppi).

Il confronto si è sviluppato fino ai primi mesi del 2025, attraverso la discussione in tavoli tematici aperti e partecipati, incentrati su alcuni nodi fondamentali della disciplina.

Il primo ambito di riflessione riguarda le *provenienze*: il ruolo delle tradizioni disciplinari, la loro capacità di orientare la lettura del presente, la necessità, o meno, di superare tali eredità per incidere sulle trasformazioni in corso.

Un secondo nucleo concerne le *prospettive*, ovvero l'emergere e l'ibridazione di nuove culture del fare urbanistica e la loro capacità di rispondere alle sfide poste da rischio, adattamento, giustizia spaziale, inclusione e transizione ecologica.

Il terzo tema riguarda i *laboratori*, intesi come possibile dispositivo pedagogico privilegiato: la loro funzione rispetto alla didattica tradizionale, il rapporto con i saperi

ANGELA BARBANENTE  
Politecnico di Bari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale, del Territorio, Edile e di Chimica  
[angela.barbanente@poliba.it](mailto:angela.barbanente@poliba.it)

ENRICO FORMATO  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura  
[e.formato@unina.it](mailto:e.formato@unina.it)

MARCO RANZATO  
Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
[marco.ranzato@uniroma3.it](mailto:marco.ranzato@uniroma3.it)

teorici e metodologici e l'individuazione di un eventuale nucleo imprescindibile di conoscenze di base.

Un ulteriore ambito è quello delle *integrazioni*, *specializzazione e cooperazioni*, che indaga le interazioni tra urbanistica e altre discipline e la capacità della didattica laboratoriale di accogliere sperimentazioni interdisciplinari in modo efficace.

Infine, il tema dell'*internazionalizzazione* solleva questioni sulla leggibilità della disciplina nel contesto globale, sugli effetti della mobilità e degli standard formativi internazionali, e sulle possibilità di conciliare esigenze professionali, richieste delle scuole di planning e specificità locali.

Queste domande, considerate nel loro insieme, hanno orientato un percorso volto a comprendere in che modo la formazione urbanistica possa rispondere alle trasformazioni in corso e contribuire a ridefinire ruolo, responsabilità e strumenti della disciplina.

Muovendo dai documenti già prodotti – il position paper della Commissione Formazione, i contributi del seminario del 10 febbraio 2023 *L'urbanistica al tempo della riforma dei saperi. Valori, sfide, progetti di una disciplina in mutamento* – il secondo seminario *Intersezioni. La riforma urbanistica di fronte ai mutamenti*, tenutosi il 25 gennaio 2024, ha portato alla produzione di cinque mappe concettuali, ciascuna elaborata dal rispettivo tavolo di discussione.

Il lavoro si è concluso il 17 febbraio 2025 con cinque tavoli di discussione sui temi sopra indicati, i cui esiti sono documentati in altrettante pubblicazioni. Queste non intendono porsi come una guida, ma vogliono offrire una lettura articolata della condizione attuale dell'urbanistica italiana, mettendo in luce tensioni, opportunità e traiettorie di sviluppo che la formazione universitaria è oggi chiamata a interpretare e orientare. ■

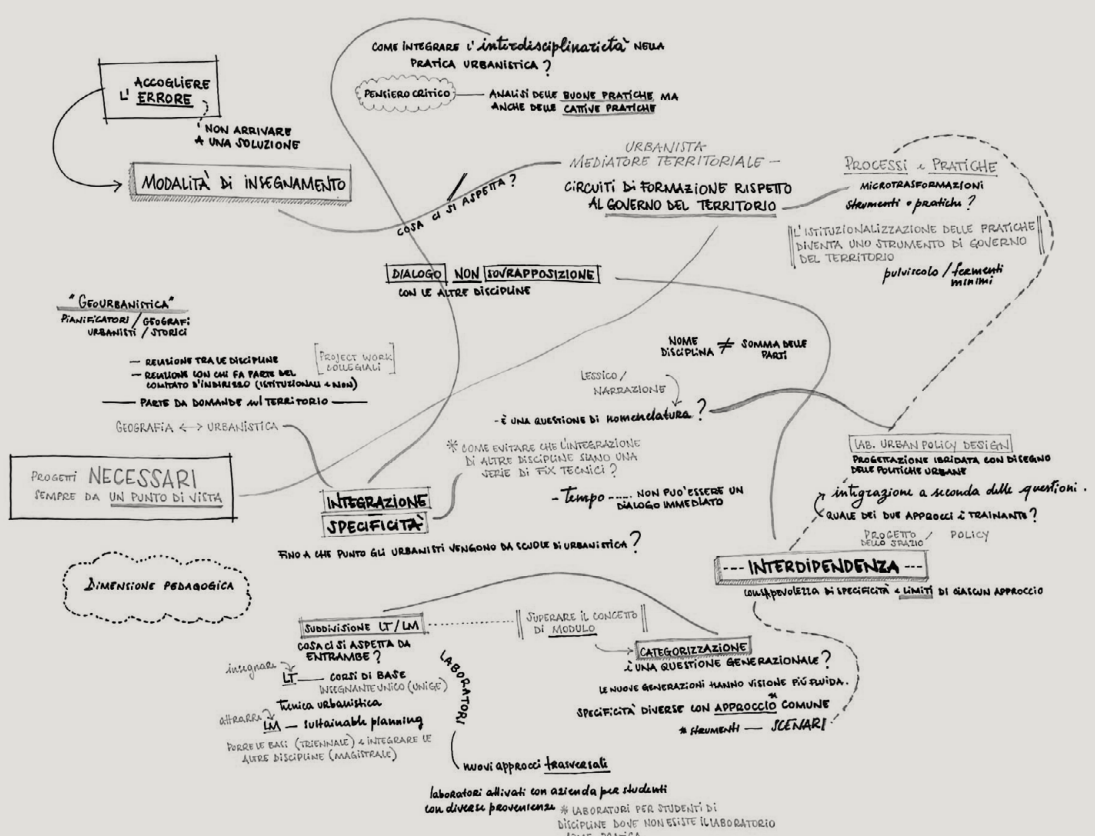
ANNA BELLA BRUNZESI - URBANISTICA - POLITICA - URBANISTICA - POLITICA - URBANISTICA - POLITICA

ANDREA DE TONI - URBANISTICA / SCIENZE AGRICOLE - URBANISTICA / SCIENZE AGRICOLE

FRANCA RIZZUTO - URBANISTICA - POLITICA - URBANISTICA - POLITICA

GIUSEPPE DE LUCA - URBANISTICA - POLITICA - URBANISTICA - POLITICA

ALESSIA FRANCESCHI - URBANISTICA - POLITICA - URBANISTICA - POLITICA



INTEGRAZIONE URBANISTICA e ALTRE DISCIPLINE  
 È PARTE DELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA?

NICOLA FIERRO  
 PIANIFICAZIONE NAPOLI  
 DOTTORATO MULTIDISCIPLINARE  
 VALUTAZIONE / URBANISTICA

LUDDOVICA BATTISTA  
 DOTTORANDA NAPOLI  
 PIANIFICAZIONE VALUTAZIONE  
 URBANISTICA

ILARIA DELLO MONTE  
 ICR 50 BERGAMO

FULVIO ADOBATI  
 ARCH / URBANISTICA - UNIVERSITÀ DI BERGAMO  
 GEOGRAFIA



PAOLA PISCITELLI

CORRADO ZOPPI

FRANCESCA CARION

\* Il volume riunisce contributi elaborati a partire dalle posizioni delineate nella mappa concettuale prodotta il 25 gennaio 2024 dal gruppo di studiose e studiosi che hanno partecipato al tavolo *Integrazioni, specializzazione, cooperazioni*: Fulvio Adobati, Anna Attadamo, Ludovica Battista, Antonella Bruzzese, Federico Campanini, Francesca Carion, Valentina Costa, Francesco Curci, Gabriele D'Amato, Fabrizio D'Angelo, Andrea De Toni, Ilaria Delponte, Gabriella Esposito De Vita, Nicola Fierro, Alessia Franzese, Alessia Gaiotti, Adriana Galderis, Emanuele Garda, Gaetano Giovanni Daniele Manuele, Luca Nicoletto, Elena Ostanel, Mario Paris, Paola Piscitelli, Anna Polloniato, Stefania Ragozino, Livia Russo, Paola Savoldi, Daniele Soraggi, Corrado Zoppi.

**11 |**

**Verso una nuova pedagogia della  
multidisciplinarietà.** FABRIZIO D'ANGELO,  
GIUSEPPE DE LUCA, CORRADO ZOPPI

**14 |**

**1. Ecologia e cambiamenti climatici**

- 14 |** Introduzione. GIANMARCO BARONE, SILVIO CRISTIANO,  
CLAUDIA DE LUCA, STEFANO MAGAUDDA,  
VITTORE NEGRETTO, ANNA LAURA PALAZZO,  
CAROLINA POZZI, LINDA ZARDO
- 16 |** 1.1 Verticalità e trasversalità della disciplina per  
confrontarsi con il cambiamento climatico.  
VITTORE NEGRETTO, LINDA ZARDO
- 23 |** 1.2 Incorporare la Natura. Pianificazione spaziale  
e sfide della biodiversità. ANNA LAURA PALAZZO,  
STEFANO MAGAUDDA, GIANMARCO BARONE,  
CAROLINA POZZI
- 31 |** 1.3 La formazione dell'urbanista in un'era di crisi e  
ingiustizia climatica: quali aperture e sintesi sono  
necessarie? CLAUDIA DE LUCA, SILVIO CRISTIANO

**39 |**

## **2. Formazione e conoscenze**

- 39 |** Introduzione. ANNA ATTADEMO, LUDOVICA BATTISTA, GILDA BERRUTI, ILARIA DELPONTE, NICOLA FIERRO, VERONICA GAZZOLA
- 41 |** 2.1 Superare l'atteggiamento estrattivo LUDOVICA BATTISTA, NICOLA FIERRO
- 47 |** 2.2 Verso un'urbanistica generativa. ILARIA DELPONTE, VERONICA GAZZOLA
- 53 |** 2.3 Orientarsi nella transizione. ANNA ATTADEMO, GILDA BERRUTI

**60 |**

## **3. Saperi e pratica. Dove, cosa, come, per chi?**

- 60 |** Introduzione. FRANCESCA CALACE, CAROLINA GIAIMO, MARIA RITA GISOTTI, MICHELA PACE
- 62 |** 3.1 Per una ridefinizione statutaria dell'urbanistica tra sfide ambientali, innovazione sociale e governo delle trasformazioni. MARIA RITA GISOTTI
- 68 |** 3.2 Vocabolari e pratica ermeneutica in campo urbano. MICHELA PACE
- 74 |** 3.3 Ri-centrare un mestiere pubblico attraverso una pratica interdisciplinare. FRANCESCA CALACE, CAROLINA GIAIMO

Inter



sezioni

# VERSO UNA NUOVA PEDAGOGIA DELLA MULTIDISCIPLINARIETÀ

FABRIZIO D'ANGELO, GIUSEPPE DE LUCA, CORRADO ZOPPI

**PAROLE CHIAVE:** pedagogia urbanistica, insegnare urbanistica, laboratori didattici, seminario su

In un contesto accademico mutevole e fluido, la multidisciplinarietà, l'integrazione delle conoscenze, e il lavorare insieme attraverso la cooperazione, sembrano assumere ormai da tempo un ruolo primario. Tuttavia, dal dibattito che, anche in occasione dei Seminari SIU, sta maturando, emerge l'esigenza di definire l'operatività di queste tendenze per protendere verso una pedagogia della multidisciplinarietà. Un'esigenza sempre più concreta ed evidente di fronte ad aspetti pratici che caratterizzano la quotidianità di docenti, ricercatrici e ricercatori, così come di tutte le figure che ruotano attorno alle esperienze di didattica e di laboratorio tese tra addensamenti di specializzazioni e aperture di cooperazioni.

Fare urbanistica significa, oggi, muoversi tra conoscenza e azione, con obiettivi di governo e progettazione dello spazio, coniugando temi tradizionali, come la rendita fondiaria e la questione abitativa, con temi più urgenti, come la scarsità di risorse, le ingiustizie socio-ecologiche e le crisi dei metabolismi urbani e territoriali, raggruppati intorno alle pratiche della rigenerazione urbana e territoriale.

Nel dibattito disciplinare, seppure in

FABRIZIO D'ANGELO  
Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
*fabrizio.dangelo@uniroma3.it*

GIUSEPPE DE LUCA  
Università degli Studi di Firenze  
Dipartimento di Architettura  
*giuseppe.deluca@unifi.it*

CORRADO ZOPPI  
Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura  
*zoppi@unica.it*

continua evoluzione, queste preoccupazioni tendono ad avere tre magneti di riflessione comune: 1) ecologia e cambiamenti climatici, 2) formazione e conoscenze, 3) saperi e pratica.

Per quanto riguarda i profili didattici relativi all'ecologia e ai cambiamenti climatici, è opportuno sottolineare come, in ambito di politiche territoriali, sia fortemente auspicabile il superamento di un approccio ancora largamente diffuso nei corsi di base delle scuole di urbanistica e pianificazione spaziale. Questo approccio tende, infatti, a considerare l'assetto e la dinamica temporale dell'offerta di servizi ecosistemici (SE) come subordinati a quelli delle aree edificate nei processi di analisi e pianificazione urbana.

Sarebbe, invece, auspicabile che, nella costruzione dei futuri possibili e desiderabili della città, la massimizzazione della rendita fondiaria venisse progressivamente sostituita dalla massimizzazione dell'efficacia delle infrastrutture verdi urbane (IVU), intese come veri e propri sistemi spaziali urbani da riconoscere e analizzare in dettaglio. Questa efficacia si identifica con la capacità delle IVU di incrementare l'offerta di SE forniti dalle unità di

green infrastructure (UGI).

Per quanto riguarda i profili didattici collegati alla formazione e conoscenza orientate alla progettazione spaziale, che costituiscono il fulcro disciplinare, si evidenzia la necessità di una formazione solida e articolata sull'analisi e l'utilizzo di informazioni geografiche dirette, in una prospettiva di progettazione urbanistica e territoriale. Queste competenze rappresentano, infatti, la base per garantire l'affidabilità delle valutazioni e la traducibilità operativa dei risultati delle analisi territoriali nelle politiche di pianificazione, e alle varie scale della progettazione, fino a quelle operativa ed attuativa. Ciò, anche, in funzione della sensibilizzazione delle comunità locali attraverso l'educazione alle pratiche partecipative e cooperative.

In questo quadro, si delineano due direzioni promettenti per lo sviluppo dei saperi e della ricerca. In primo luogo, risulta auspicabile un affinamento delle metodologie per l'identificazione delle IVU, accompagnato da un'adeguata formazione degli studenti nell'interpretazione dei risultati delle analisi spaziali e nella loro traduzione in scelte di politica territoriale,

sempre in relazione al coinvolgimento attivo delle comunità. In secondo luogo, le metodologie di identificazione delle IVU dovrebbero includere una riflessione critica sui sistemi di SE adottati, al fine di perfezionare gli approcci valutativi e, ove necessario, includere nuove tipologie di servizi ecosistemici.

Infine, per quanto riguarda i saperi e le pratiche, appare fondamentale ripensare il nesso tra insegnamento in aula ed esperienze concrete nei territori. Molti corsi di studio, pur offrendo solide basi teoriche, tecniche e normative, faticano a preparare ad affrontare la complessità e la frammentazione nei territori, e a interpretare le trame delle società perturbate da crisi e attraversate da sempre più rapidi processi di trasformazione territoriale. Occorre, dunque, tornare a discutere i fondamenti dell'urbanistica e della pianificazione, valorizzando una riflessione profonda sulla responsabilità etica dell'insegnamento -anche di fronte alle nuove forme di collaborazione e finanziamento extraccademiche- e delle sue forme organizzative, che non sono più di sola trasmissione, quanto, piuttosto, di natura laboratoriale, aperta ai territori e alle comunità. Questo processo implica anche la necessità di risignificare il lessico della disciplina, per orientare posture progettuali e valori coerenti con l'orizzonte etico e pubblico dell'urbanistica, e dare agency all'ecosistema della formazione ponendo al centro studenti e studentesse e la loro capacità di contaminare il pensiero. ■

# 1. ECOLOGIA E CAMBIAMENTI CLIMATICI

GIANMARCO BARONE, SILVIO CRISTIANO, CLAUDIA DE LUCA, STEFANO MAGAUDDA,  
VITTORE NEGRETTO, ANNA LAURA PALAZZO, CAROLINA POZZI, LINDA ZARDO

PAROLE CHIAVE: cambiamento climatico,  
transizione, formazione critica

Nella crescente complessità delle sfide ambientali, socioeconomiche e territoriali, la formazione urbanistica è chiamata a interrogarsi sulla natura e sulla funzione dei saperi che la strutturano, sui modi in cui essi si organizzano nei percorsi formativi e sui riferimenti tecnico-disciplinari che orientano la costruzione delle competenze professionali. Insegnare urbanistica in uno scenario caratterizzato da incertezza, interdipendenze sistemiche e accelerazione delle dinamiche socio-ambientali richiede approcci didattici capaci di connettere sapere teorico, capacità analitica e progettualità trasformativa.

GIANMARCO BARONE  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
*gianmarco.barone@uniroma3.it*

SILVIO CRISTIANO  
Università degli Studi di Firenze  
Dipartimento di Architettura  
*silvio.cristiano@unifi.it*

CLAUDIA DE LUCA  
Alma Mater Studiorum - Università di  
Bologna  
Dipartimento di Architettura  
*claudia.deluca5@unibo.it*

STEFANO MAGAUDDA  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
*stefano.magaudda@uniroma3.it*

La presente sezione esplora queste tensioni articolando tre percorsi di riflessione sulla formazione della disciplina alla luce delle nuove domande poste ai contesti territoriali contemporanei. Il primo percorso si concentra sulla verticalità e trasversalità dei saperi, discutendo come le nuove urgenze climatiche abbiano spinto la disciplina a ridefinire le proprie connessioni interne ed esterne, ponendo la questione dell'interdisciplinarietà non solo come somma di apporti, ma come esercizio di sintesi e mediazione. Il secondo indaga le implicazioni dell'emergere di nuovi

VITTORE NEGRETTO  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
*vnegretto@iuav.it*

ANNA LAURA PALAZZO  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
*annalaura.palazzo@uniroma3.it*

CAROLINA POZZI  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
*carolina.pozzi@uniroma3.it*

LINDA ZARDO  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
*lzardo@iuav.it*

linguaggi analitici e dell'inclusione della dimensione ecologica e della biodiversità nei processi di pianificazione, con ricadute significative anche sul piano formativo. Infine, il terzo percorso è centrato sulle potenzialità della giustizia climatica come chiave interpretativa e formativa, proponendo una riflessione sui riferimenti pubblici, etici e politici della disciplina di fronte agli impatti diseguali della crisi climatica.

Mettendo a fuoco alcune traiettorie di evoluzione della formazione urbanistica, emerge come essa rappresenti una potenzialità e una risposta necessaria al bisogno di uno spazio critico e operativo, capace di elaborare sintesi tra approcci differenti e di accompagnare le transizioni – ecologiche, socioeconomiche, territoriali – con strumenti adeguati e sensibili alla complessità del presente. ■

# VERTICALITÀ E TRASVERSALITÀ DELLA DISCIPLINA PER CONFRONTARSI CON IL CAMBIAMENTO CLIMATICO

VITTORE NEGRETTO, LINDA ZARDO

PAROLE CHIAVE: pianificazione territoriale, formazione interdisciplinare, cambiamento climatico

## 1.1

### **I saperi complementari per affrontare il cambiamento climatico**

La crescente incidenza del cambiamento climatico sui sistemi urbani e territoriali richiede una profonda riconsiderazione della geometria di discipline che sottendono il disegno del territorio. Il cambiamento climatico non è una materia, ma una questione che richiede una pluralità di saperi per essere affrontata. Per questo motivo, la tradizionale base di conoscenze si rivela oggi insufficiente ad abbracciare la complessità dei fenomeni climatici e delle loro ricadute sui sistemi urbani, ambientali e sociali (Masson et al., 2022). Di fronte a questa complessità, emerge la necessità di integrare stabilmente saperi complementari, non più concepiti come supporti ancillari, ma come elementi costitutivi di una nuova centralità progettuale.

VITTORE NEGRETTO  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
[vnegretto@iuav.it](mailto:vnegretto@iuav.it)

LINDA ZARDO  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
[lzardo@iuav.it](mailto:lzardo@iuav.it)

Tra i saperi che si configurano come imprescindibili, si distingue innanzitutto l'abilità di confrontarsi con un futuro in rapida evoluzione, il cui sviluppo, sfuggente al determinismo causale, è in continua relazione con proiezioni climatiche e

cambiamenti socio-economici. Scisso il rapporto di azione-reazione e in continuo confronto con scale diverse, l'elaborazione di scenari non può prescindere dal confronto sistematico con l'incertezza e le variazioni (previste e non) a breve termine. Richiede un approccio critico e flessibile alle variabili di contesto, per orientare strategie territoriali robuste di fronte all'incertezza crescente.

La capacità di anticipare futuri possibili e articolare visioni trasformative ha una stretta relazione con i metodi di valutazione e monitoraggio degli interventi previsti. Le politiche climatiche e le strategie di adattamento non possono essere costruite su presupposti statici: devono essere caratterizzate da una logica di adattamento continuo e dinamico. I progetti di adattamento, ad esempio, richiedono una costante valutazione degli impatti delle scelte fatte e un monitoraggio che ne verifichi l'efficacia nel tempo. In questo quadro, è fondamentale che la formazione includa competenze non solo nel disegno di soluzioni, ma anche nella gestione di processi che permettano di adattare costantemente gli interventi in funzione dei cambiamenti osservati sul campo.

Accanto a questa competenza fondamentale, si configura come necessaria la padronanza di strumenti di analisi avanzata e di modellazione. La capacità di comprendere i risultati e le prospettive dell'applicazione di strumenti specialistici – intesi come ambienti di gestione, analisi e sintesi di dati ambientali e socioeconomici - è necessaria per limitare la tendenza ad affidarsi ad essi come strumenti predittivi capaci di determinare soluzioni univoche. L'affidabilità delle analisi prodotti dai vari modelli è strettamente connessa alla qualità e alla disponibilità dei dati e la formazione disciplinare deve dunque superare ogni deriva semplicistica di affidamento acritico ad essi, riconoscendo invece il valore della pluralità dei dati, delle fonti e delle modalità di lettura critica delle informazioni (Longo et al., 2025). Pertanto, è proprio nelle corde dell'urbanista la profonda comprensione del significato dell'uso dei modelli e la loro sistematizzazione nella composizione della pluralità del presente e del progetto del futuro. Infatti, serve assicurare che sia la conoscenza della realtà complessa e la definizione di obiettivi a guidare l'uso degli strumenti, così da poter garantire un uso efficace e costruttivo di conoscenze legati agli strumenti

specifici che inevitabilmente cambieranno dinamicamente, invece di lasciare che la logica dello strumento guidi i processi di progetto.

Altri saperi che assumono rilievo cruciale in questo quadro di prospettive plurali sono quelli legati al saper leggere il territorio attraverso approcci specialistici di carattere ambientale, in particolare per capire, anticipare e rispondere agli impatti del cambiamento climatico. La capacità di *saper vedere* – nell’accezione di Bruno Zevi (1971) – il territorio nella sua complessità e di metterla in relazione, ad esempio, al comportamento idrologico e termico dei sistemi urbani rappresenta un prerequisito fondamentale per integrare efficacemente l’adattamento climatico all’interno delle strategie di trasformazione urbana (Beaulant et al., 2023).

La comprensione del ruolo sistemico degli interventi nel progetto di territorio è un ulteriore asse portante della struttura disciplinare, tra cui emerge come esempio la valutazione dei servizi ecosistemici (Liquete et al., 2015; Geneletti et al., 2020). La capacità di identificare, quantificare e valorizzare i benefici che gli ecosistemi apportano agli spazi urbani

e territoriali – quali la regolazione climatica, il miglioramento della qualità dell’aria e delle acque, il supporto alla biodiversità e la creazione di opportunità sociali e ricreative – costituisce uno strumento essenziale per orientare le scelte progettuali verso modelli di sviluppo più resilienti e sostenibili. In questa prospettiva, tecniche specifiche come le Nature-based Solutions e le infrastrutture verdi e blu si configurano come applicazioni operative volte a incrementare e consolidare tali servizi all’interno dei tessuti urbani.

Infine, l’elaborazione di politiche e interventi per l’adattamento climatico richiede inoltre di operare in reti di governance multilivello, negoziando fra comuni, regioni, enti nazionali e attori sovranazionali. Saper tradurre indicazioni strategiche in azioni concrete diventa un esercizio di mediazione – bilanciando risorse, tempi di attuazione e priorità locali – che arricchisce le competenze relazionali e istituzionali dei futuri professionisti. Contestualmente, ogni scelta progettuale si configura come un atto politico, chiamato a contribuire a obiettivi di equità, resilienza e giustizia sociale (Kabisch et al., 2021).

La caratterizzazione di questi saperi complementari non deve tuttavia indurre a considerarli come comparti separati, giustapposti alla formazione tradizionale. Al contrario, la sfida consiste nel costruire una reale osmosi tra il nucleo disciplinare originario e i nuovi apporti, superando la logica dell'accumulazione e accettando la complessità come condizione costitutiva. L'integrazione dei saperi non si risolve in una riduzione al comune denominatore, ma richiede l'abbraccio della pluralità come risorsa progettuale e culturale. È questa ricomposizione delle gerarchie conoscitive che permette di formare professionisti capaci di leggere e progettare i territori in chiave climatica, operando su piani spaziali, ambientali e sociali in maniera simultanea e consapevole.

### **Interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e il passaggio dal sapere al saper fare:**

L'integrazione dei nuovi saperi nel percorso formativo delle discipline del progetto di territorio non può essere affrontata semplicemente attraverso l'ampliamento del numero delle conoscenze da acquisire. L'assestamento di questo approccio tenderebbe a portare alla perdita di peculiarità della figura professionale

in favore di una conoscenza generalista che allontana da un sapere utile. La sfida più profonda, dunque, risiede nel ridefinire i contenuti e le modalità della formazione in un'ottica che superi la stratificazione multidisciplinare tradizionale per avvicinarsi a una reale interdisciplinarietà. Nell'accezione diffusa della formazione multidisciplinare, i diversi saperi coesistono mantenendo la propria autonomia, fornendo strumenti che si sommano senza necessariamente dialogare tra loro. L'interdisciplinarietà, invece, implica una contaminazione metodologica, una costruzione comune dei concetti e degli strumenti, una negoziazione continua di linguaggi e priorità tra differenti approcci scientifici e tecnici (McEvoy et al., 2019). Superando la tendenza alla mera accumulazione di contenuti provenienti da discipline eterogenee, il percorso formativo deve essere concepito come l'acquisizione di un metodo per accedervi criticamente. Tale approccio consente non solo di assimilare nuove conoscenze, ma anche di sviluppare una capacità di apprendimento continuo, funzionale alla comprensione di un sapere in costante evoluzione e all'interazione con strumenti e concetti che, in alcuni casi, devono ancora emergere.

Questo processo di trasformazione implica una trasformazione profonda dei percorsi formativi, che superi la logica dei syllabus disciplinari e favorisca una didattica integrata e orientata all'azione. I corsi non possono limitarsi a illustrare strumenti e concetti specialistici: devono essere strutturati per favorire il confronto tra discipline, il riconoscimento delle interdipendenze e la costruzione di sguardi integrati sui fenomeni. L'introduzione di moduli orientati alla costruzione di scenari, alla gestione e interpretazione dei dati territoriali, alla valutazione dei servizi ecosistemici e all'analisi socio-ambientale, non deve avvenire in compartimenti stagni, ma come parte di un percorso capace di costruire un linguaggio operativo comune (McEvoy et al., 2019). È necessario che ogni futuro progettista acquisisca, accanto alla propria specializzazione disciplinare, la capacità di comprendere le logiche, i metodi e i limiti degli altri saperi coinvolti, così da essere in grado di interagire efficacemente con altri professionisti e conoscenze nei contesti complessi del progetto contemporaneo.

La formazione urbanistica si arricchisce quando le competenze teoriche si integrano con l'esperienza

progettuale, traducendo la conoscenza teorica in soluzioni progettuali che siano effettivamente efficaci nel contesto specifico (Lehmann, 2010). Un approccio che può facilitare notevolmente questa evoluzione è la didattica *challenge-based* (Wróblewska et al., 2020). Questo modello educativo, che si fonda sull'affrontare sfide reali e concrete, permette agli studenti di confrontarsi con un contesto dinamico e pratico, dove la conoscenza teorica acquisita deve essere applicata nell'affrontare situazioni complesse e in evoluzione. La didattica *challenge-based* stimola la capacità di risolvere problemi pratici, incoraggia il pensiero critico e promuove la creatività, poiché gli studenti sono chiamati a sviluppare soluzioni che rispondano a esigenze reali. Il confronto diretto con vincoli tecnici, economici e sociali stimola un approccio sistemico e iterativo: la verifica degli esiti, il monitoraggio degli impatti nel tempo e la rielaborazione continua costituiscono momenti formativi tanto preziosi quanto le lezioni frontali e caratterizzano il passaggio dal sapere al saper fare come un processo continuo e integrato.

Infine, per sostenere un'autentica

interdisciplinarietà, è necessario rafforzare anche le competenze trasversali: la capacità di lavorare in gruppo, di negoziare tra diverse visioni, di gestire processi partecipativi e di affrontare l'incertezza e la complessità come condizioni strutturali del progetto. Formare progettisti capaci di agire in questo quadro significa prepararli non solo a conoscere più saperi, ma a pensare in modo diverso: più relazionale, sistemico, orientato alla trasformazione continua delle conoscenze e delle pratiche (Arentoli et al., 2021). E in questa ottica servirebbe chiedersi se – a lato della valorizzazione dei saperi tecnici già citati – non sia utile rifarsi anche ai saperi di natura umanistica, capaci di ricomporre la complessità del reale, individuare connessioni tra ambiti eterogenei e restituire immagini olistiche e complete dell'insieme.

La convivenza di saperi umanistici, tecnici e scientifici nella formazione teorica e pratica favorisce la costruzione di un sapere critico, evitando che l'interdisciplinarietà si traduca in un accumulo di nozioni prive di concretezza. In tal modo, la disciplina urbanistica conserva la propria identità progettuale, senza rinunciare al dialogo con approcci complementari. Proseguire in questa direzione richiede notevole impegno, ma consolida una formazione capace di rispondere alle complessità attuali e future, evitando ai futuri pianificatore la “babele” di conoscenze frammentate e rafforzandone la capacità operativa. ■

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Arnetoli, M. V. (2021), *Resilienza al cambiamento climatico e rigenerazione urbana. Metodi e strumenti innovativi per il progetto: il caso studio degli spazi pubblici a Scandicci*, Università degli Studi di Firenze, Firenze. <https://flore.unifi.it/handle/2158/1346982>.

Beatley, T. (2000), *Green Urbanism: Learning from European Cities*, Island Press, Washington, D.C..

Beaulant, A.-L., Laaidi, K., & Vandentorren, S. (2023), *The Oasis Project: UHI mitigation strategies applied to Parisian schoolyards*, *Urban Climate*, no. 49, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.uclim.2023.101832>.

Geneletti, D., Cortinovis, C., Zardo, L., & Esmail, B. A. (2020), *Planning for ecosystem services in cities*, Springer Nature, Londra.

## 1. ECOLOGIA E CAMBIAMENTI CLIMATICI

Kabisch, N., Frantzeskaki, N., & Hansen, R. (2021), "Principles for urban nature-based solutions", in *Ambio*, no. 50(2), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s13280-021-01685-w>SpringerLink

Liquete, C., Kleeschulte, S., Dige, G., Maes, J., Grizzetti, B., & Olah, B. (2015), "Mapping green infrastructure based on ecosystem services and ecological networks: A pan-European case study", in *Environmental Science & Policy*, no. 54, 268–280. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2015.07.009>.

Longo, A., Semenzin, C., & Zardo, L. (2025). "Multi-Hazards and Existing Data: A Transboundary Assessment for Climate Planning", in *Land*, no. 14(3), 548.

Masson, V., Bueno, B., Trusilova, K., & Baklanov, A. (2022). "The "teapot in a city": A paradigm shift in urban climate modeling", in *Urban Climate*, no. 45, 101260. <https://doi.org/10.1016/j.uclim.2022.101260>.

McEvoy, D., Iyer-Raniga, U., Ho, S., Mitchell, D., Jegatheesan, V., & Brown, N. (2019). "Integrating Teaching and Learning with Inter-Disciplinary Action Research in Support of Climate Resilient Urban Development", in *Sustainability*, no. 11(23), 6701. <https://doi.org/10.3390/su11236701>:contentReference[oaicite:20][index=20].

Wróblewska, D., & Okraszewska, R. (2020). "Project-Based Learning as a Method for Interdisciplinary Adaptation to Climate Change—Reda Valley Case Study", in *Sustainability*, no. 12(11), 4360. <https://doi.org/10.3390/su12114360>MDPI.

Zevi, B. (1971). *Saper vedere l'urbanistica: Ferrara di Biagio Rossetti, la prima città moderna europea*. Giulio Einaudi editore, Torino

# INCORPORARE LA NATURA. PIANIFICAZIONE SPAZIALE E SFIDE DELLA BIODIVERSITÀ

ANNA LAURA PALAZZO, STEFANO MAGAUDDA, GIANMARCO BARONE,  
CAROLINA POZZI

PAROLE CHIAVE: trame verdi e blu, servizi  
ecosistemici, multilevel governance

## 1. 2

### La scala territoriale nell'approccio ecosistemico

Gli impegni internazionali in materia di sostenibilità implicano trasformazioni profonde negli stili di vita e nuovi approcci alla *governance* di piani, programmi e progetti: approcci in grado di incorporare la dimensione ambientale – percepita sia come rischio sia come opportunità – in alcune sue manifestazioni chiave, come la biodiversità e i fattori climatici, strettamente interrelati.

Il dualismo tra paesaggio e ambiente che nel nostro ordinamento giuridico hanno seguito traiettorie evolutive dettate da presupposti e finalità distinte, rappresenta un nodo prioritario da affrontare nei percorsi formativi incardinati nel “governo del territorio”, incrociando quadri conoscitivi e interpretazioni della “storia nella natura” incentrati sui processi culturali con indagini in profondità sul ruolo della “natura nella storia”, ossia sulla *agency* dei fattori climatici e ambientali nei riguardi di specifiche dinamiche di antropizzazione (Neri Seneri, 2005).

ANNA LAURA PALAZZO  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
[annalaura.palazzo@uniroma3.it](mailto:annalaura.palazzo@uniroma3.it)

STEFANO MAGAUDDA  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
[stefano.magaudda@uniroma3.it](mailto:stefano.magaudda@uniroma3.it)

GIANMARCO BARONE  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
[gianmarco.barone@uniroma3.it](mailto:gianmarco.barone@uniroma3.it)

CAROLINA POZZI  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Architettura  
[carolina.pozzi@uniroma3.it](mailto:carolina.pozzi@uniroma3.it)

Nella dimensione dell'agire concreto, la continuità ecologica si realizza attraverso *le Green and Blue Infrastructure* (GI), delineate nella Comunicazione della Commissione europea (CE, 2013), con l'obiettivo di colmare il divario tra discipline progettuali, radicate nella tradizione morfologica dello spazio aperto, e scienze naturali, orientate allo studio della distribuzione delle specie e all'analisi degli impatti delle attività umane su habitat ed ecosistemi. Nella duplice accezione di trame agro-ecologiche e socio-ecologiche, le GI forniscono una vasta gamma di benefici alle specie viventi, contrastando la perdita di biodiversità e la frammentazione insediativa, concorrendo in definitiva alla salute e al benessere delle comunità umane (Millennium Ecosystem Assessment, 2005).

1 Il progetto, finanziato dalla Call LIFE-2021-SAP-CLIMA, *Subprogramme Climate Action*, coinvolge sotto il coordinamento del Parco Nazionale Appennino Tosco-Emiliano, CNR-IBE, Fondazione Sviluppo Sostenibile, Università di Camerino, Legambiente, RomaNatura, Comune di Aprilia, Confagricoltura Latina e il Dipartimento di Architettura Università Roma Tre. Per l'Unità di Roma Tre il *Principal investigator* è Stefano Magaudda.

Da alcuni anni il nostro gruppo di lavoro contribuisce con le metodologie della pianificazione spaziale a un confronto con le discipline del patrimonio (inteso come *heritage*) e le scienze del clima nella operativizzazione del concetto di servizi ecosistemici (SE), attraverso sperimentazioni nell'ambito di progetti europei e di borse dedicate nel Dottorato di ricerca in *Architettura, Città e Paesaggio*.

### **Cooperazione per la costruzione di quadri conoscitivi condivisi**

Il progetto LIFE *BEEadapt “a pact for pollinator adaptation to climate change”* è finalizzato allo sviluppo di misure efficaci per favorire l'adattamento degli insetti impollinatori ai cambiamenti climatici<sup>1</sup>. In supporto alle attività dimostrative, il progetto promuove l'attivazione di un sistema di *multilevel governance* articolato su un doppio registro: da un

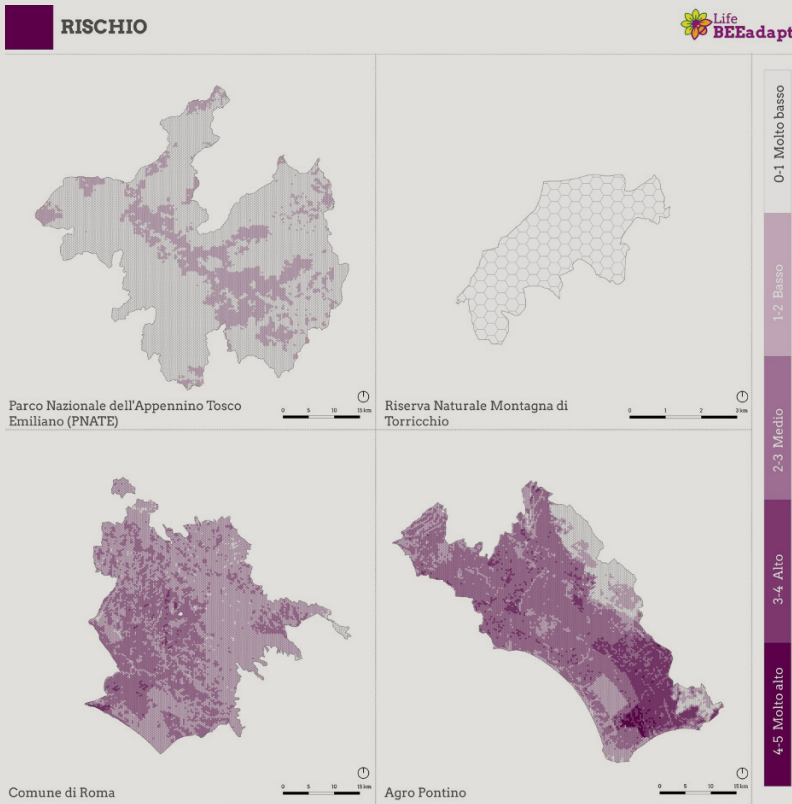


Fig. 1: Mappatura del rischio (Progetto Life BEEadapt).

2 La borsa è stata co-finanziata da Ecoazioni SNC.

lato, un Tavolo che funge da arena politica, strategica e tecnica, di respiro nazionale e interregionale, in cui vengono definite linee guida volte a rafforzare la resilienza climatica degli ecosistemi e ad armonizzare strategie di adattamento, priorità, modalità operative e fonti di finanziamento, promuovendo soluzioni adattabili e replicabili; dall'altro, dei Patti che rappresentano lo strumento operativo per favorire e coordinare il coinvolgimento attivo delle realtà locali nell'attuazione di misure di adattamento ai

cambiamenti climatici, in coerenza con un'agenda strategica locale.

In linea con le finalità del progetto *BEEadapt* è stata attivata una borsa di Dottorato dal titolo *Paesaggi fragili, strategie di adattamento e servizi ecosistemici* (DM n. 630/2024), assegnata a Gianmarco Barone, ecobiologo<sup>2</sup>. La sua ricerca sperimenta modelli e metodi di valutazione dei SE, utilizzando indicatori di ecologia del paesaggio e tecnologie di telerilevamento (Programma *Copernicus*), per stimare

gli impatti ambientali in aree ad alta sensibilità ecologica come la Riserva della Biosfera di Doñana e il Parco del Delta del Po. L'obiettivo è costruire dataset dinamici ed effettuare elaborazioni di scenari di impatto utili a orientare i decisori verso politiche di adattamento e gestione sostenibile.

Al riparo da definizioni normative di paesaggio, la prospettiva aperta dalla categoria dei servizi ecosistemici culturali (SEC), intesi come i benefici co-prodotti attraverso l'interazione continua tra uomo e ambiente (Fish et al., 2016), fa perno su una pluralità di approcci qualitativi, flessibili e adattabili alle situazioni di contesto. La borsa di Dottorato *Greening Green Infrastructure. Connessioni socio-ecologiche nella Città metropolitana di Roma* (DM n. 1061/2021), assegnata all'architetto Carolina Pozzi, esplora la dimensione sociale e culturale delle GI attraverso i SEC, indagando l'esperienza quotidiana delle collettività, tramite le percezioni e le pratiche di fruizione e socialità diffusa negli spazi urbani e periurbani<sup>3</sup>. I SEC emergono, così, come leve interpretative e operative in grado di guidare il processo decisionale verso città più resilienti, sostenibili e attente alle esigenze delle comunità.

Da questi presupposti muove il partenariato tra Roma Tre e alcune università europee nell'ambito del progetto Erasmus+ *PlaCES "Improving Landscape Planning and Design with Cultural Ecosystem Services in HEIs"*<sup>4</sup>. L'identificazione dei SEC costituisce il terreno comune da cui si sta sviluppando un percorso formativo incentrato sulla complessità e specificità dei paesaggi fluviali periurbani portatori di valori antropologici e culturali. Le università coinvolte collaborano attraverso l'ascolto delle comunità locali, adottando un approccio integrato alla mappatura

3 Il periodo di ricerca presso un'impresa è stato svolto presso il *Cras srl*.

4 Il progetto è stato finanziato dalla Call 2024 KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education (KA220-HED). Il partenariato, sotto il coordinamento di Goeteborgs Universitet (SE), coinvolge anche Hochschule Geisenheim, Geisenheim (DE), Ecole Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg (FR), ha durata di 36 mesi. Per l'Unità di Roma Tre i *Principal investigator* sono Anna Laura Palazzo e Romina D'Ascanio.

e valutazione dei SEC, articolando la didattica in moduli teorico-pratici che valorizzano il dialogo tra competenze e prospettive disciplinari complementari.

### **Strumenti e dati a supporto dei processi decisionali**

I fenomeni climatici e i relativi impatti sui territori richiedono un'esplorazione alla scala territoriale, attraverso processi di conoscenza integrati e multi-attoriali.

Il gruppo di ricerca ha approfondito strumenti di indagine finalizzati a mettere in relazione le componenti climatiche, ecologiche e sociali con le GI.

Un primo approccio metodologico riguarda la relazione degli impatti del cambiamento climatico con la fornitura dei SE attraverso lo strumento della catena d'impatto, a partire da tre componenti fondamentali: il pericolo, ovvero il segnale o fenomeno climatico che agisce da driver e i suoi impatti fisici diretti, l'esposizione, ovvero gli elementi del sistema socio-ecologico che subiscono danni a causa degli impatti fisici diretti, e la vulnerabilità, ovvero la combinazione di caratteristiche del territorio che accentuano la sensibilità o favoriscono la capacità di risposta e adattamento

(Fritzsche, 2015). In questo quadro, i SE assumono un duplice ruolo: da un lato rappresentano componenti chiave per la valutazione della vulnerabilità ambientale, dall'altro costituiscono oggetto di analisi autonoma.

Un secondo approccio riguarda la valutazione della dimensione sociale delle GI attraverso i SEC, con l'obiettivo di integrare nei processi decisionali anche le percezioni, i valori e i benefici immateriali associati agli ecosistemi.

A supporto di questi approcci, sono stati sperimentati diversi modelli per la mappatura e la valutazione dei SE – applicati a più scale spaziali, dall'area vasta a quella dell'intervento locale – finalizzati alla costruzione di sistemi di supporto ai percorsi di transizione climatica, utili per valutare la qualità e la quantità dei SE forniti dalle GI, nonché per definire strategie per lo sviluppo del territorio e monitorarne gli impatti.

La mappatura e la valutazione dei SE si configurano come un processo complesso, che richiede competenze interdisciplinari e una profonda comprensione delle interazioni tra dinamiche ecologiche, climatiche e sociali. In tale ambito, i dati rivestono un ruolo centrale, sia per la rappresentazione delle componenti territoriali sia per il passaggio di scala

dal livello regionale a quello locale.

Per questo motivo, il gruppo di ricerca collabora con studiosi ed esperti di diversa provenienza (ecologia, biologia, botanica, geologia e scienze naturali) e si avvale di competenze e supporti specialistici nel settore dei sistemi informativi geografici, del *remote sensing*, dell'analisi dei dati satellitari e delle tecnologie basate su *geoAI*, attraverso la collaborazione nei progetti europei e l'attivazione di nuovi percorsi di ricerca.

### Considerazioni conclusive

Le agende per la sostenibilità di città e territori ricorrono sempre più spesso ad analisi di scenario articolate su proiezioni a breve, medio e lungo termine, accompagnate da forme strutturate di collaborazione tra esperti di scienze sociali, umane e ambientali nella definizione e attuazione di piani, programmi e progetti.

A differenza di quanto avviene in numerosi contesti internazionali dove le competenze trasversali sono

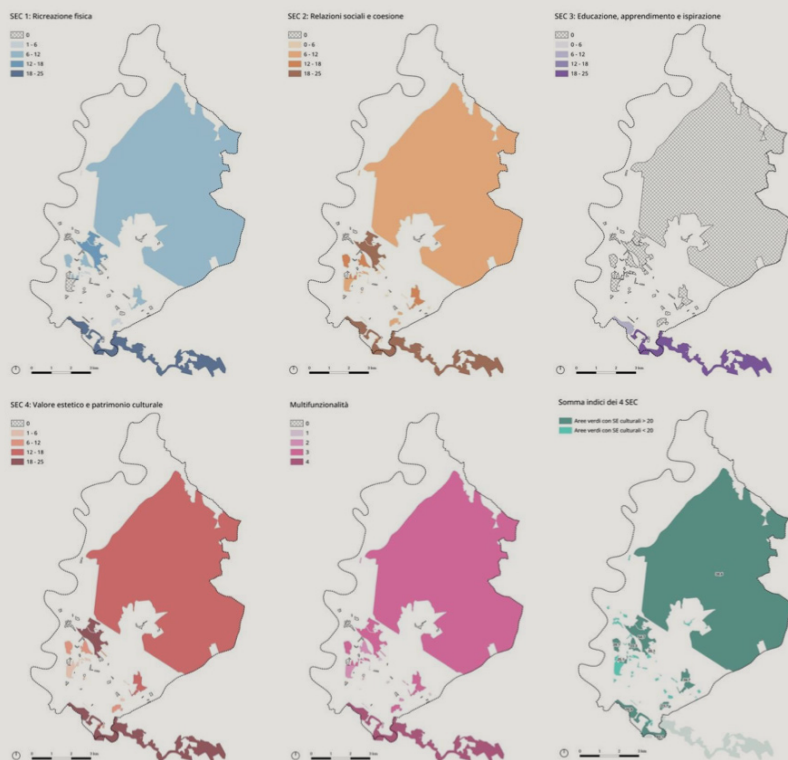


Fig. 2: Mappatura e valutazione dei servizi ecosistemici culturali (Ricerca Greening green infrastructure).

incentivate e valorizzate nella formazione avanzata e nel mercato del lavoro, in Italia l'interdisciplinarietà è ancora poco diffusa e riceve un riconoscimento limitato.

Nelle nostre attività di ricerca, la disponibilità di borse dedicate a dottorati innovativi ha offerto l'opportunità di un avvicinamento ad aree del sapere che declinano il paesaggio come patrimonio culturale e antropologico e come capitale naturale da preservare. Il tema portante della tutela e gestione delle infrastrutture verdi e dei servizi ecosistemici ha consentito il confronto con diversi linguaggi, metodologie e protocolli operativi, condizione imprescindibile per soppesare affinità e discrepanze e delineare prospettive comuni di ricerca e intervento.

Una governance multilivello può risultare efficace solo se si fonda su quadri conoscitivi capaci di offrire letture integrate degli usi del suolo e della biodiversità, aggiornabili con sistematicità; sulla costruzione di strategie di sviluppo sostenibile e resiliente; e sulla definizione di roadmap orientate a una maggiore coerenza e integrazione tra politiche di settore.

In questa cornice, i “grandi paesaggi”, soggetti a fenomeni di abbandono, degrado o sfruttamento intensivo, rappresentano un'opportunità per sviluppare analisi a scale più ravvicinate, utili a individuare criticità specifiche e potenziali fattori di resilienza. Se adeguatamente riconosciute e valorizzate, tali situazioni costituiscono una risorsa concreta per accompagnare e sostenere i processi di transizione ecologica e climatica. ■

#### ATTRIBUZIONI:

La concezione e la redazione del presente contributo sono il risultato del lavoro congiunto e condiviso tra tutti gli autori.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Commissione Europea (2013), Infrastrutture verdi – Rafforzare il capitale naturale in Europa, Comunicazione della Commissione al Parlamento

europo, al Consiglio europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (COM/2013/0249final), Bruxelles, Belgio.

## 1. ECOLOGIA E CAMBIAMENTI CLIMATICI

Fish R., Church A., Winter M. (2016), "Conceptualising cultural ecosystem services: A novel framework for research and critical engagement", in *Ecosystem Services*, n. 21/B, pp. 208-217.

Fritzsche K., Schneiderbauer S., Bubeck P., Kienberger S., Buth M., Zebisch M., Kahlenborn W. (2015), *The vulnerability sourcebook*, GIZ - Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, Eschborn.

Millennium Ecosystem Assessment (2005), *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*, Island Press, Washington DC, USA.

Neri Seneri S. (2005), *Incorporare la natura. Storie ambientali del Novecento*, Carocci, Roma.

# LA FORMAZIONE DELL'URBANISTA IN UN'ERA DI CRISI E INGIUSTIZIA CLIMATICA: QUALI APERTURE E SINTESI SONO NECESSARIE?

CLAUDIA DE LUCA, SILVIO CRISTIANO

PAROLE CHIAVE: pedagogia, sistemi socio-  
ecologici, approcci transdisciplinari/transcalari

## 1.3

### **La funzione collettiva dell'urbanistica in tempi di crisi climatica**

L'emergenza climatica in atto richiede delle azioni urgenti al livello internazionale, poiché la stabilità e la resilienza della Terra sono in grave pericolo e il tempo rimasto per evitare di raggiungere dei punti di non ritorno – capaci di innescare eventi a cascata irreversibili – potrebbe essere quasi esaurito (Lenton *et al.* 2019). Eppure, dall'organizzazione intergovernativa mondiale non arriva alcun segnale rassicurante: già tre anni fa, presentando un rapporto scientifico sui cambiamenti climatici, il segretario generale delle Nazioni Unite accusava *leader politici e industriali di non stare soltanto «mentendo, ma anche alimentando la fiamma, [...] soffocando il nostro pianeta con i loro interessi e investendo sui combustibili fossili»* (Guterres 2022). A sei anni dalla scadenza degli obiettivi dell'Agenda 2030 (cfr. ONU 2015), risulta sulla buona strada solo il 17% (ONU 2024) dei 169 *target* posti dai già prudenti obiettivi di sviluppo sostenibile, con carenze in aree critiche quali i cambiamenti

CLAUDIA DE LUCA  
Alma Mater Studiorum - Università di  
Bologna  
Dipartimento di Architettura  
[claudia.deluca5@unibo.it](mailto:claudia.deluca5@unibo.it)

SILVIO CRISTIANO  
Università degli Studi di Firenze  
Dipartimento di Architettura  
[silvio.cristiano@unifi.it](mailto:silvio.cristiano@unifi.it)

climatici, la pace e le disuguaglianze (*ibid.*) e un sostanziale pareggio tra soglie raggiunte o in via di raggiungimento e indicatori che sono invece peggiorati (*ibid.*).

Per la didattica e la ricerca nei campi della pianificazione e della progettazione urbanistica e territoriale, non sembra venirci in soccorso neppure la Nuova Agenda Urbana (UN-Habitat 2016), che spazializza lo stesso concetto e gli stessi obiettivi dell'Agenda 2030, che già in parte riguardavano direttamente le città (obiettivo 11), il clima (obiettivo 13) e la vita sulla terra (obiettivo 15). Può essere considerato sulla buona strada solo uno dei dieci *target* sulle città (quello sulla qualità dell'aria e la gestione

dei rifiuti), nessuno di quelli sul clima (anzi, l'indicatore sulle politiche contro i cambiamenti climatici è peggiorato), mentre si sono aggravate anche la perdita di biodiversità, la desertificazione e la degradazione del suolo (cfr. ONU, 2024). La narrazione dominante fonda lo sviluppo sostenibile sui tre pilastri economico, sociale e ambientale (cfr. ONU 2015), ma elude la realtà fisica del mondo, in cui le economie umane sono soltanto dei sottosistemi delle società umane, che sono a loro volta dei sottosistemi della natura (Cristiano 2021, Fig. 1). Per saldare o far saldare dei presunti debiti economici, si tende spesso a generare dei debiti ecologici, ma l'insolvenza verso i primi genera effetti geobiofisicamente inesistenti,



Fig. 1: Il rapporto tra economia, società umane e sistemi ecologici nel pensiero fisiocratico, ripreso dall'ecologia politica e dall'economia ecologica (rielaborazione propria; Cristiano 2021)

mentre l'insolvenza verso i secondi promette di causare impatti ben peggiori (Cristiano 2018) – o, meglio, li sta già causando.

La concezione delle nostre città come sistemi socio-ecologici complessi, regolati da variabili interne ed esterne, ci permette di applicare le complessità dei problemi di scala mondiale ad un livello locale dove le strategie formulate, soprattutto a livello di adattamento climatico, possono avere un impatto fortissimo sulla vita di cittadini e cittadine. L'incrementarsi di fenomeni quali le ondate di calore, le alluvioni e le siccità, causate dal cambiamento climatico globale, hanno ricadute estremamente locali e – secondo i principi di giustizia climatica e ambientale – drammaticamente più elevate nella popolazione più fragile (per età, genere, condizione economica e socio-culturale). In quanto interfaccia prefigurativa e operativa di molte scelte – prese o non prese – che pongono le città e quindi l'umanità in relazione con il resto della natura e quindi anche con le delicate condizioni ecosistemiche che determinano il clima sul pianeta che abitiamo, l'urbanistica si trova in questa fase al centro della scena. Dalla formazione alla professione, passando ovviamente per la ricerca

(che in quanto tale è continua, critica e creativa), le scienze del governo del territorio si ritrovano ad avere la responsabilità di una visione d'insieme, sistemica e diacronica, degli effetti di ciò che viene fatto e di ciò che non viene fatto a tutela degli insediamenti umani di oggi e di domani.

Dov'è dunque la leva (Meadows 1999) per riconoscere e affrontare nella didattica dell'urbanistica le questioni ecologiche e sociali? Per chi, per cosa e come facciamo ricerca e didattica? Come giostrarci tra le dimensioni “pubblica” e “collettiva” in un mondo in cui l'azione pubblica è spesso alterata dall'interesse privato, dalla socializzazione delle perdite mentre si privatizzano i profitti? Come affrontare da un punto di vista accademico e per di più disciplinare – e quindi doppiamente parziale – problemi sistemici, in un contesto di policrisi (Morin 2016) e di multi-rischio (Schmidt *et al.* 2011) e di problematici programmi istituzionali che non vanno alla radice dei problemi? Che fare, dunque, quando siamo così in ritardo e così in assenza di sostegno pubblico nell'affrontare strutturalmente i problemi che abbiamo di fronte?

Di fronte alle complessità ormai tipiche del XXI secolo e, come suggeriva Einstein, al fatto che i problemi non possono essere risolti allo stesso livello di complessità che li ha generati, bensì a un livello superiore, può forse valere la pena tornare a riconsiderare le strade non prese e quelle non ancora immaginate in un bivio ormai centenario sulla formazione della figura dell'urbanista (cfr. Salzano 2010), riconsiderando e ridefinendo la funzione e la responsabilità collettiva del governo del territorio.

**Quali forme di didattica della giustizia climatica e sociale in un mondo strutturalmente insostenibile e ingiusto? Quali barriere?**

Proprio a partire dall'invito di Einstein ripartiamo dunque dall'idea che problemi generati da un complesso ed intricato sistema socio-ecologico, quali sono le nostre città e le connessioni economiche e geopolitiche planetarie da cui dipendono, debbano tentare di essere risolti a partire proprio da una comprensione più alta di quella complessità. Uno degli ostacoli principali all'elaborazione di una formazione efficace per la giustizia climatica è rappresentato dalla natura

interdisciplinare della materia stessa, fenomeno che si colloca all'incrocio tra ecologia, economia, sociologia, psicologia e pianificazione territoriale. Tuttavia, mentre da un lato il sistema educativo e formativo italiano, ancora fortemente organizzato per compartimenti scientifico-disciplinari, non facilita un'esplorazione realmente interdisciplinare del problema, dall'altro come può la disciplina pianificatoria ri-responsabilizzare le e gli studenti rispetto al capillare impatto del loro lavoro sulla vita di tutte e tutti (Settis 2014), riponendo al centro del progetto di città il contesto sociale, ecologico e culturale in cui quel progetto si colloca?

Inoltre, la composizione sempre più multiculturale delle classi – che si tratti di programmi di studio in lingua italiana o internazionali – ci costringe a chiederci come possiamo ripensare le pratiche di insegnamento in corsi con studenti non solo con provenienze e formazioni variegata, ma anche talvolta con convinzioni ed estrazioni sociali profondamente diverse. A ciò si aggiungono barriere psicologiche: la psicologia dei cambiamenti climatici è ancora in fase iniziale, ma è stato evidenziato (Running 2007) che l'apprendimento su tali temi può generare traumi

emotivi come negazione, rabbia e disperazione. Questa osservazione è coerente anche con esperienze didattiche dirette: la portata e le implicazioni della crisi climatica risultano spesso emotivamente destabilizzanti. Infine, vi sono barriere di tipo onto-epistemologico. La civiltà industriale contemporanea incoraggia un pensiero individualista, lineare, a breve termine e centrato sul locale – un paradigma dominante che risulta inadeguato per comprendere e affrontare una crisi come quella climatica, caratterizzata da complessità, da forti interconnessioni con il sistema socio-economico che la produce e da impatti di lungo periodo. Di conseguenza, soluzioni generate all'interno di tale paradigma difficilmente si rivelano efficaci. Numerosi studiosi dell'educazione trasformativa sottolineano la necessità di un cambiamento epistemico come condizione fondamentale per una forma didattica realmente conscia delle problematiche socio-ecologiche (Boström *et al.*, 2018; Infield *et al.* 2024; Singh 2021).

Mentre studenti e studentesse dei corsi di ingegneria civile e ambientale, architettura e pianificazione e progettazione urbanistica e territoriale stanno

gradualmente integrando le tematiche climatiche nei propri percorsi formativi (Hurlimann *et al.* 2022), soprattutto in relazione alla presunta sostenibilità ambientale nascosta dietro il problematico concetto di sviluppo sostenibile se non proprio *greenwashing* (cfr. Cristiano 2020; Langer 2015; Latouche 2015; Parrique *et al.* 2020; Redclift 2005; Springett 2013;), la dimensione sociale della crisi climatica resta ancor più marginale nei curricula e poco riconosciuta come parte del ruolo professionale futuro.

### **Impatti socio-ecologici della crisi climatica: quali implicazioni nella didattica per i profili formativi dell'urbanistica?**

Alla luce del contesto descritto nel primo paragrafo e delle necessità sempre più evidenti che questo scaturlisce nella formazione urbanistica, i curriculum e i programmi di insegnamento stanno lentamente tentando di adattarsi. Un esempio di didattica universitaria capace di ricomprendere al tempo stesso questioni ecologiche e sociali – come appunto nel caso della giustizia climatica – potrebbe essere il programma “*Crisis Ecosocial*” offerto dalla *Universitat de Barcelona*, che

già dalla fase di rodaggio<sup>1</sup> affrontava in modo critico temi cruciali quali il sistema economico capitalistico e la crescita economica, il ruolo dell'educazione davanti alle sfide climatiche, gli immaginari energetici, il sud del mondo, ecofemminismo e intersezionalità, lavoro, migrazioni, metabolismo urbano e trasformazioni sociali, agro-ecologia, e molto altro; quest'anno accademico il corso è entrato a regime, supportato da un volume collettaneo (Oliva *et al.* 2025). Quale esempio inizia a sorgere anche in Italia, come nel caso della co-autrice di questo contributo, attualmente docente del corso *Sustainable Urban Design and Planning workshop*, corso della laurea magistrale in inglese di Ingegneria Edile ed Architettura all'Università di Bologna, che integra al suo interno due moduli di cui uno dedicato alle questioni climatiche uno a quelle sociali. I due moduli si incontrano continuamente nel parlare di giustizia climatica ed ambientale, tentando di formulare anche rimandi ad altre discipline di base fondamentali per la formazione dell'urbanista.

1 <https://web.ub.edu/en/web/actualitat/w/ub-cicle-crisi-escosocial>

Alla luce di quanto delineato, crediamo che ulteriori sforzi debbano essere profusi nella redazione dei programmi dei nostri corsi, ma alcune barriere persistono. Ci troviamo in assenza di una preparazione versatile e transdisciplinare all'altezza dei problemi, sia in termini di impostazione dei corsi di laurea (nei quali sono assenti corsi o rimandi a materie ecologiche, sociologiche e filosofiche) che di struttura dei corsi nei quali insegniamo. Ulteriori barriere sono rappresentate in alcuni casi dai laboratori progettuali integrati, in cui scale di lavoro più piccole delle altre materie non sono sempre strutturalmente adatte a recepire e dare risposte adeguate a problemi le cui scale sono invece proprie dell'urbanistica. La

precarietà lavorativa e la situazione generale degli atenei pubblici italiani fanno il resto nel “remare contro” lo sviluppo plurale di un approccio consono.

AAA cercasi quindi occasioni proficue di collaborazione e confronto (i seminari tematici da cui nasce questo contributo lo sono), occasioni che immaginiamo tanto dentro le aule quanto fuori, immerse nella realtà le cui emergenze sono più tangibili che dentro i nostri dipartimenti. Di fronte alle crisi che abbiamo di fronte, si tratta, come ricordavano anni fa Brown e Ulgiati (2011) di capire se vogliamo continuare a essere parte del problema o iniziare a far parte di una qualche soluzione. Se qualche soluzione esiste per far fronte alla crisi e all'ingiustizia climatica, non nascerà da un acritico passaggio da docente a studenti di nozioni già esistenti – non solo per la loro scarsa efficacia, ma anche e soprattutto perché una risposta unica si scontra con la complessità dei problemi che ci ritroviamo ad affrontare, mentre la diversità di opzioni, di visioni, di conoscenze e di competenze è quel che rafforza i sistemi. ■

#### RICONOSCIMENTI

Silvio Cristiano: studio condotto nell'ambito del Partenariato Esteso RETURN, finanziato dall'Unione Europea – *NextGenerationEU* (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – PNRR, Missione 4 Componente 2, Investimento 1.3 - D.D. 1243 2/8/2022, PE0000005

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, E., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B.E., Svenberg, S., Uggla, Y., Öhman, J., (2018), “ Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach” in *Sustainability*, 10(12), 4479

Brown, M. T., Ulgiati, S. (2011), “Understanding the global economic crisis: A biophysical perspective”, in *Ecological Modelling*, n. 223(1), pp. 4-13.

Cristiano, S. (2018), “Systemic Thoughts on Ecology, Society, and Labour”, in Cristiano, S. (a cura di), *Through the Working Class. Ecology and Society Investigated Through the Lens of Labour*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Cristiano, S. (2020), “Sviluppo urbano sostenibile? Di ecologia, economia politica e città post-crescita”, in *Territorio*, n. 94, pp. 183-186.

## 1. ECOLOGIA E CAMBIAMENTI CLIMATICI

Cristiano, S. (2021), "Sotto mentite spoglie. L'insostenibilità sistemica nascosta nelle nuove politiche europee verdi (e alcune prime ricadute spaziali)", in *Officina*, n. 33, pp. 94-97.

Cristiano, S. (2022), "Human settlements in a tough century: some thoughts on urban and regional livelihood supply, morphologies, governance, and power", in Moccia, F.D., Sepe, M. (a cura di), *INU international study day "Beyond the future: emergencies, risks, challenges, transitions, and opportunities"*, in *Urbanistica Informazioni*, n. 306 s.i., pp. 710-712.

Guterres, A. (2022), *Intervento alla conferenza stampa dell'IPCC (Gruppo intergovernativo delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici) per presentare la Sintesi per decisori politici del rapporto "Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change"*, 4 aprile 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=STFoSxqFQXU>

Hürlimann, A.C., Nielsen, J., Moosavi, S., Bush, S., Warren-Myers, G., March, A., (2022) "Climate change preparedness across sectors of the built environment – A review of literature" in *Environmental Science and Policy* 128 (2022) 277-289

Infield, E., Seasons, M., & Lyles, W. (2024). Teaching climate change planning: fostering hope while building capacity. *Planning Practice & Research*, 40(1), 164-182

Langer, A. (2015), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo.

Latouche S. (2015), *Come sopravvivere allo sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino.

Lenton, T.M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W., Schellnhuber, H.J. (2019), "Climate tipping points—too risky to bet against", in *Nature*, n. 7784, pp. 592-595.

Meadows D.H. (1999), *Leverage Points: Places to Intervene in a System*, The Sustainability Institute, Hartland.

Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens III W.W. (1974), *I limiti dello sviluppo: rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità*, Mondadori, Milano.

Morin, E. (2016), *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Oliva, M., Martin-Diaz, J., Barriocanal, C., López-Moreno, J.I., Bonsoms, J. (eds.) (2025), *Cambio Global*.

*Crisis Ecosocial y Perspectivas Futuras*, University of Barcelona Editions, Barcelona.

ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2024), *The Sustainable Development Goals Report 2024*.

Parrique, T., Barth, J., Briens, F., Kerschner, C., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A., Spangenberg, J. H. (2020), *Il Mito della Crescita Verde. Perché non è possibile disaccoppiare la crescita economica dalla crescita dell'impatto ambientale: prove e argomentazioni*, Lu:Ce Edizioni, Massa.

Salzano, E. (2010), "La formazione del planner in Italia dall'età delle speranze all'età della resistenza", Relazione al convegno "Contemporary Society and Cultural Shifts in Public Policies", European Spatial Development Planning Network, Universidade de Aveiro, 22-23 giugno 2009

Schmidt, J., Matcham, I., Reese, S., King, A., ... & Heron, D. (2011), "Quantitative multi-risk analysis for natural hazards: a framework for multi-risk modelling", in *Natural hazards*, n. 58, pp. 1169-1192.

Singh, V. (2020). Toward an effective pedagogy of climate change: Lessons from a physics classroom. arXiv preprint arXiv:2008.00281.

Springett, D. (2013), "Editorial: Critical Perspectives on Sustainable Development", in *Sustainable Development*, n. 21(2), pp. 73-82.

Springett D., Redclift, M. (2019), «Sustainable development», in Davoudi, S., Cowell, R., White, I., Blanco, I. (eds.), *The Routledge Companion to Environmental Planning*, Routledge, Londra..

UN-Habitat (2016), *The New Urban Agenda*, <http://habitat3.org/the-new-urban-agenda/>

## 2. FORMAZIONE E CONOSCENZE

ANNA ATTADEMO, LUDOVICA BATTISTA, GILDA BERRUTI, ILARIA DELPONTE,  
NICOLA FIERRO, VERONICA GAZZOLA

PAROLE CHIAVE: service learning, co-produzione di  
conoscenza, transizioni sostenibili

I contributi raccolti in questo capitolo affrontano un ripensamento critico della formazione urbanistica sotto angolazioni complementari, proponendo una riflessione articolata sui limiti attuali e le possibili traiettorie future della formazione degli urbanisti.

Nel primo contributo, Ludovica Battista e Nicola Fierro indicano che la formazione urbanistica deve superare l'approccio estrattivo verso territori e saperi. L'interdisciplinarietà richiede una pedagogia di tempi dilatati, attraversamenti tra discipline e problematizzazione critica. Riconoscere il territorio e la conoscenza come beni comuni implica una didattica generativa di nuove relazioni, di nuovi rapporti tra le specificità disciplinari in dialogo, e formare gli urbanisti ad affrontare le sfide socio-ecologiche con un sapere tecnico situato, coltivando la capacità di formulare domande complesse anziché fornire soluzioni generiche.

Di fronte alle sfide globali, argomentano in seguito Ilaria Del Ponte e Veronica Gazzola, la disciplina urbanistica rischia di restare sapere marginale: confinato in corsi specialistici, poco integrato nei percorsi formativi di base,

ANNA ATTADEMO  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
*anna.attademo@unina.it*

LUDOVICA BATTISTA  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
*ludovica.battista@unina.it*

GILDA BERRUTI  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura (DiARC)  
*gilda.berruti@unina.it*

ILARIA DELPONTE  
Università di Genova  
Dipartimento Ingegneria Civile Chimica e  
Ambientale  
*ilaria.delponte@unige.it*

NICOLA FIERRO  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
*nicola.fierro@unina.it*

VERONICA GAZZOLA  
Politecnico di Milano  
Dipartimento di Architettura, Ingegneria  
delle Costruzioni e Ambiente Costruito -  
DABC  
*veronica.gazzola@polimi.it*

e scarsamente applicativo. Dal momento che l'interdisciplinarietà permane ancora come dimensione formale più che sostanziale, serve oggi un cambio di paradigma alla base di pratiche formative promotrici di una reale contaminazione dei saperi, connettendo teoria e prassi, tecnica e visione, rigore disciplinare e apertura sociale.

Infine, Anna Attademo e Gilda Berruti raccontano che per insegnare ad affrontare la transizione ecologica, la didattica urbanistica punta su approcci laboratoriali e di cooperazione tra saperi, capaci di connettere teoria e pratica e di fare tesoro dell'incertezza. L'Università diventa spazio di co-progettazione con ambienti di vita reali, luogo di co-produzione di conoscenza e di promozione di service learning. Si valorizzano contesti reali, conflitti e relazioni, per formare professionisti consapevoli e assertivi, con competenze trasversali e capacità di agire nello spazio e nel tempo in chiave socio-ecologica.

I tre testi indicano nel loro complesso un possibile cambiamento di sguardo epistemologico, pedagogico e operativo nella disciplina urbanistica, invitando a un'innovazione coerente con la complessità delle sfide contemporanee. ■

# SUPERARE L'ATTEGGIAMENTO ESTRATTIVO

LUDOVICA BATTISTA, NICOLA FIERRO

PAROLE CHIAVE: interdisciplinarietà, pedagogia non estrattiva, giustizia spaziale

## 2.1

### **Il sapere come bene comune, verso una didattica non estrattiva**

Le disuguaglianze spaziali, la crisi ecologica, la precarietà abitativa e la polarizzazione delle opportunità territoriali mettono in discussione strumenti, linguaggi e presupposti dell'urbanistica tradizionale. Ogni cambiamento costringe a cambiare i propri quadri concettuali (Secchi, 2017: 236). La formazione urbanistica, quindi, è chiamata a ripensare criticamente la propria evoluzione, enunciati fondativi e mandato pubblico.

L'urbanistica come sapere – tra studio del passato e immaginario del futuro – è una disciplina in continua trasformazione, soggetta a mutamenti per accumulazione invece che a rivoluzioni nette (Secchi, 2000: 31). Un processo di selezione cumulativa e mutamento in cui l'urbanistica è sempre inesorabilmente in ritardo (Secchi, 2000: 48).

Un sapere urbanistico, che non si fonda sul distacco o sull'autonomia assoluta – come accade per altre scienze – richiede uno sforzo pratico e didattico di «costruzione di una transività tra immaginazione collettiva e realtà» (Secchi 2000: 49). Città, territori, saperi sono campi di forze, memorie, diritti e conflitti, attraversati da relazioni

LUDOVICA BATTISTA  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
*ludovica.battista@unina.it*

NICOLA FIERRO  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
*nicola.fierro@unina.it*

complesse che esigono nuove grammatiche di giustizia spaziale e cognitiva. La risposta a queste sfide socio-ecologiche, che si articolano simultaneamente a livello locale e planetario, implica il superamento di ogni monocultura conoscitiva, senza rinunciare alla natura situata e specifica del sapere urbanistico. In questa prospettiva, adottare i principi dell'urbanistica generativa nella formazione universitaria non può ridursi a un aggiornamento metodologico, ma implica una trasformazione: una pedagogia non estrattiva, capace di rendere visibili le interdipendenze tra spazio e potere, forme urbane e di vita, saperi e territori. La creazione di intrecci tra flussi disgiunti della contemporaneità si manifesta in una didattica laboratoriale aperta, in cui gli studenti possono imparare a progettare con, oltre che per, i contesti e le discipline coinvolte.

Il territorio è una trama vivente plurale ad alta complessità, un *neoeosistema* plasmato dalla lunga durata della relazione coevolutiva tra insediamenti umani e ambiente (Magnaghi, 2020). Conoscere a fondo i luoghi significa riconoscerli come patrimonio attivo, non replicabile, che fonda la possibilità

stessa del progetto. Il territorio è un campo di forze, memorie, diritti e conflitti, la cui trasformazione richiede pratiche di negoziazione e cura, capaci di tenere insieme tempi, usi e soggetti diversi. Una ri-territorializzazione che implica una dilatazione multidisciplinare, interpretando il territorio come bene comune, fondamento per costruire una "coscienza di luogo" (De Matteis, Magnaghi, 2018).

La visione del territorio come realtà viva e stratificata è costantemente minacciata da approcci estrattivi che riducono l'urbano a strumento di politiche economiche settoriali che piegano i territori a finalità esterne. A questa deriva va contrapposto uno sguardo capace di riconoscere il territorio come un archivio dinamico di ecologie negate, di frammenti dissonanti e non riconciliati, che non sono limiti da superare, ma materia di un progetto rigenerativo.

Questa postura critica riguarda non solo il modo in cui si tratta il territorio, ma si estende al modo in cui si costruisce e si mobilita il sapere. Tra integrazione e specializzazione si apre una terza via: la cooperazione. Una cooperazione epistemica e progettuale, dove la differenza è ascoltata e genera senso. Essa richiede tempo, ascolto e strutture

didattiche per promuovere un dialogo critico tra linguaggi eterogenei. In questo senso, la didattica urbanistica può diventare palestra di un atteggiamento non estrattivo. Come ricorda Malterre-Barthes (2025: 171) con le parole della pensatrice bell hooks, infatti, è proprio l'aula, intesa come unità spaziotemporale del percorso formativo, «il più radicale spazio di possibilità» entro l'accademia e dunque punto ideale per ripensare la disciplina entro cui si muoveranno i futuri pianificatori delle trasformazioni spaziali.

Il superamento dell'estrattivismo — territoriale e cognitivo — passa per un ripensamento radicale degli strumenti urbanistici, da dispositivi di estrazione di valore a strumenti di rigenerazione. In tale orizzonte, il suolo assume un ruolo paradigmatico: da superficie edificabile a spazio di relazioni ecologiche di responsabilità condivisa. Ad esempio, dunque, il modo in cui la categoria “suolo” è pensata e trasmessa nel percorso formativo non è neutro, influisce direttamente sui modi in cui di esso ci si può prendere cura, e viceversa i modi in cui ci si prende cura di esso influiscono su come esso si trasforma (Puig de la Bellacasa, 2017: 170). Progettare per e con il territorio significa riscrivere le categorie con

cui leggere il rapporto tra spazio e potere, forme d'insediamento e forme di vita, sapere tecnico e conoscenza situata.

### **Attraversamenti disciplinari e competenze di frontiera**

Per affrontare la complessità dei contesti territoriali, la formazione urbanistica deve promuovere l'attraversamento disciplinare come pratica ordinaria. Attraversare significa uscire temporaneamente dal proprio campo, accettando l'incontro con saperi differenti e accogliendo i dubbi che essi portano come spazio generativo. Perché ciò avvenga, è necessario ripensare la struttura dei laboratori, creando spazi di cooperazione in cui la differenza sia non ostacolo, ma risorsa o riguarda la «costruzione di un vestito a misura di contesto» (Gabellini, 2017: 140).

La rendita fondiaria, in tutte le sue articolazioni — da quella assoluta a quella differenziale fino a quella urbana — contribuisce a inasprire il carattere funzionale dello spazio, ancora dominato da logiche moderniste, dove assume valore solo attraverso la trasformazione-mercificazione. Le competenze di frontiera e i saperi in dialogo hanno il potenziale per disinnescare

queste logiche, contribuendo a ricostruire una dimensione spaziale intesa come dotazione collettiva, da ripensare in termini di comproprietà intergenerazionale; per disinnescare modelli tecnici, politici e culturali che pongono al centro la portata individualistica dello spazio, tendendo a «realizzare una società integralmente di diritto privato che non ammette deroghe al primato del mercato, neppure ai diritti collettivi dello Stato costituzionale» (Capone, 2016: 622). Riflettere sullo spostamento dalle gerarchie alle reti, dai “valori autoassertivi” (competizione, espansione, dominazione) a “valori ecocentrici” dei rapporti di interdipendenza, valorizzando legami di reciproca dipendenza tra persone, ambienti e forme di vita.

L'apprendimento situato in contesti reali è in questo senso un potente attivatore dal perimetro aperto, che muta e si dilata nei dubbi e nelle domande. Incoraggia l'ibridazione, ovvero la capacità di operare nelle zone di confine tra saperi, costruendo connessioni e linguaggi comuni. Queste competenze non si limitano alla somma delle conoscenze, ma si fondano su pratiche di traduzione, mediazione e ascolto reciproco.

Questo approccio implica uno spostamento di sguardo: dalla soluzione alla problematizzazione. In questo quadro, il dubbio non è un segno di debolezza, ma una risorsa epistemica e progettuale per non riprodurre gli stessi meccanismi che ci hanno portato di fronte alla policrisi attuale: «la disponibilità ad accogliere disagio e disorientamento diventa parte integrante degli strumenti progettuali, al contrario dell'incapacità di mettere in discussione le proprie certezze che prevale in molte comunità di architettura e ingegneria» (Maltherre-Barthes, 2025: 174) e, aggiungiamo noi, di urbanistica. Formare a questa postura critica significa allenare al confronto con l'incertezza, promuovendo una pedagogia capace di abitare l'ambiguità senza semplificazioni. È fondamentale oggi interrogare le logiche della rendita fondiaria, del consumo di suolo e dei processi estrattivi, aprire spazi di riflessione sulla partecipazione, sull'economia circolare e sulla sostenibilità come pratiche rigenerative, in grado di decostruire le relazioni tra territorio e sviluppo, territorio e mercato. Paradigmi da coltivare non in termini di soluzioni, ma di principi attivatori di giustizia spaziale.

### **Conclusioni. Per un ripensamento pedagogico**

Cambiamenti strutturali nei territori, richiedono una diversa strumentazione concettuale (Clementi, 2017: 81) per costruire comunità che superano divisioni tradizionali. L'incertezza è ricorrente nell'urbanistica e i cambiamenti nei processi insediativi richiedono ristrutturazioni del sapere e delle pratiche (Gabellini, 2017: 136).

Mantenendo la specificità di un insieme di saperi e di pratiche di intervento sempre più differenziate ma con un nucleo identitario nella regolazione amministrativa dei processi d'uso dello spazio (Clementi, 2017: 78), le sperimentazioni suggeriscono di concepire la formazione urbanistica come laboratorio di costruzione di un'ecologia dei saperi che superi le gerarchie disciplinari. L'urbanista non è un "esperto" isolato, ma una figura di connessione tra diversi saperi, dotata di un sapere tecnico, di uno spessore culturale e di una capacità di ascolto.

Affrontare la crisi socio-ecologica richiede un nuovo immaginario, costruito tramite il dialogo tra saperi, non l'accumulo di competenze tecniche. Il percorso dell'urbanista dovrebbe confrontarsi con la

costruzione politica, tecnica e culturale di alternative alle logiche estrattive, più che fornire soluzioni rapide. Solo attraversando saperi e coltivando la complessità si possono formare urbanisti capaci di agire nelle fratture delle crisi e abitare l'incertezza delle mutazioni. Poiché le sfide socio-ecologiche dell'urbanistica attraversano contemporaneamente scale diverse — da quella strettamente locale fino a quella planetaria — emerge forte la necessità di superare una monocultura dei saperi senza disperdere il valore delle specifiche competenze disciplinari. Una conoscenza situata, una prospettiva a partire dal proprio posizionamento, permette di allargare lo sguardo (Haraway, 1988: 590). Essa non è in contrapposizione alla scala terrestre né alla visione interdisciplinare, ne rappresenta piuttosto una consapevole declinazione, utile ad imparare a non appropriarsi meccanicamente di strumenti, culture o pratiche provenienti da altri contesti disciplinari e territoriali.

La crisi socio-ecologica richiede nuove competenze e immaginari, un dialogo autentico tra saperi diversi, non un'estrazione selettiva di competenze tecniche. Questa ridefinizione ha implicazioni

profonde: non si tratta di aggiungere contenuti, ma di ripensare l'approccio formativo verso una maggiore apertura epistemologica, valorizzando la differenza. La cooperazione tra discipline non è solo una necessità tecnica ma un paradigma culturale e pedagogico. La formazione urbanistica deve educare ad affrontare le sfide contemporanee immaginando alternative alle logiche estrattive che hanno dominato il rapporto con i territori e tra i saperi, verso una maggiore giustizia sociale, ecologica ed epistemica. ■

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Capone N. (2016), "Del diritto d'uso civico e collettivo dei beni destinati al godimento dei diritti fondamentali", in *Politica del diritto*, n.4, pp. 593-636.

Clementi A. (2017), "Verso nuovi profili dell'urbanistica italiana", in Tosi M. C. (a cura di), *Di cosa parliamo quando parliamo di urbanistica?*, Meltemi, Milano, pp. 135-142.

Dematteis G., Magnaghi A. (2018), "Patrimonio territoriale e corallità produttiva: nuove frontiere per i sistemi economici locali", in *Scienze del Territorio: rivista di Studi Territorialisti (Le economie del territorio bene comune)*, n. 6, pp. 12-25.

Gabellini P. (2017) "Di cosa parliamo quando parliamo di urbanistica? Tre modi per rispondere: con una definizione, con un libro, con un caso", in Tosi M. C. (a cura di), *Di cosa parliamo quando parliamo di urbanistica?*, Meltemi, Milano, pp. 77-90.

Haraway D. (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", in *Feminist Studies*, vol.14, n.3, pp. 575-599.

Magnaghi A. (2020), *Il principio territoriale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Malterre-Barthes C. (2025), *A Moratorium on New Construction*, Sternberg Press, Berlin.

Puig de la Bellacasa M. (2017), *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London.

Secchi B. (2017), "Di cosa parliamo quando parliamo di urbanistica", in Tosi M. C. (a cura di), *Di cosa parliamo quando parliamo di urbanistica?*, Meltemi, Milano, pp. 235-246.

Secchi B. (2000), *Prima lezione di urbanistica*, Laterza, Roma-Bari.

# VERSO UN'URBANISTICA GENERATIVA

ILARIA DELPONTE, VERONICA GAZZOLA

PAROLE CHIAVE: saperi inter/post-disciplinari,  
progettazione formativa, backcasting

## 2.2

Di fronte alle nuove urgenze da tutti avvertite (e.g. crisi climatica, transizione energetica, evoluzione tecnologica, etc.), la disciplina urbanistica si riscopre ancora capace di offrire tanto in termini di interesse, di metodi, di strumenti e di applicazioni. Il disegno di un profilo atteso in uscita dai nostri Corsi di Laurea ci costringe a riflettere su quali competenze possano essere considerate imprescindibili e che cosa e dove possa essere introdotto/inserito. Data la complessità che caratterizza la gestione dei sistemi urbani contemporanei, è anzitutto necessario promuovere una formazione universitaria specializzata che sia al contempo aperta al confronto e all'integrazione con saperi provenienti da ambiti disciplinari differenti. Specializzazione e integrazione non sono allora oggi da ritenersi come concetti escludenti ma mutualmente combinati. Partendo da tale evidenza, si apre la riflessione su quali dimensioni debba avvenire la contaminazione dei saperi urbanistici: se all'interno del patrimonio di conoscenze teoriche, delle pratiche operative, oppure rispetto alle tecniche e agli strumenti utilizzati per supportare le attività di pianificazione territoriale. Alcuni punti di riferimento, emersi nel dialogo, ci orientano

ILARIA DELPONTE  
Università di Genova  
Dipartimento Ingegneria Civile Chimica e  
Ambientale  
*ilaria.delponte@unige.it*

VERONICA GAZZOLA  
Politecnico di Milano  
Dipartimento di Architettura, Ingegneria  
delle Costruzioni e Ambiente Costruito -  
DABC  
*veronica.gazzola@polimi.it*

in questa traversata inedita volta a riscoprire l'essenza della disciplina, secondo un approccio di "backcasting" che si interroga sulla pedagogia del futuro. In quest'ottica, l'interdisciplinarietà diventa un requisito della formazione accademica, non un esito eventuale: si parte dai bisogni futuri per costruire un sapere funzionale, coerente e strategicamente orientato. In ambito formativo, questo significa progettare i percorsi educativi a partire dalla figura professionale o dal profilo culturale che si intende formare, non semplicemente in funzione delle conoscenze disciplinari esistenti. Assumendo, ad esempio, la prospettiva di urbanista specializzato nella riduzione del rischio di disastri e nell'adattamento al cambiamento climatico, chiamato a gestire impatti territoriali molteplici (di natura diretta e indiretta, tangibili e intangibili, e inter-settorialmente connessi), emerge con maggiore chiarezza la necessità di un radicamento strutturale nei contenuti disciplinari e negli strumenti operativi. Tale esigenza si fonda sulla consapevolezza che non è possibile eludere i passaggi conoscitivi relativi al territorio e ai suoi attori, configurandosi questi ultimi come "proprium" irrinunciabile del sapere

urbanistico. Nel caso specifico, è infatti necessario concepire un impianto formativo che preveda la costruzione di saperi teorici e lo sviluppo di competenze linguistiche specialistiche, integrati con conoscenze tecniche provenienti sia dalle "hard sciences" – quali la geologia, la geotecnica e l'ingegneria sismica – che dalle "soft sciences", come l'economia e la sociologia. L'introduzione di insegnamenti integrati rappresenta certamente un primo passo in questa direzione, che potrebbe tuttavia non risultare sufficiente. Ciò, in virtù della crescente esigenza verso l'adozione di un approccio interdisciplinare e transdisciplinare auspicabile che sia soprattutto di tipo applicativo, non caratterizzato da astrattezza di intenti e non armato dunque a capire ed affrontare il mondo reale, ma declinato concretamente nelle sue configurazioni morfologiche e spaziali. Di fatto, i corsi integrati non dovrebbero configurarsi come una semplice giustapposizione di moduli monografici indipendenti, ma come percorsi formativi caratterizzati da attività congiunte, in cui lo studente è chiamato a integrare e applicare saperi e strumenti tecnici provenienti da discipline diverse rispetto all'urbanistica, secondo un approccio

sistemico. Anche nella letteratura, l'importanza di una base conoscitiva interdisciplinare per guidare le scelte di pianificazione è stata finora poco esplorata, e solo di recente ha iniziato a ricevere attenzione, in particolare nel contesto della gestione dei territori a rischio (Menoni et al., 2018). Relazioni specialistiche a supporto dei piani urbanistici (e.g. relazioni geologiche o studi di microzonazione sismica) rimangono di fatto parti slegate dal piano, spesso esterne al processo di pianificazione in condizioni ordinarie così come in quelle straordinarie relative alle fasi post-evento di emergenza, recupero o ricostruzione.

In questo scenario, i corsi di tipo laboratoriale diventano momenti privilegiati per l'attivazione di pratiche didattiche sperimentali che propongono esercitazioni e lavori di gruppo articolati e approfonditi, quali spazi di apprendimento reciproco, in cui analisi di contesto e scelte relative all'uso e alla configurazione del suolo (tra trasformazione e conservazione) si integrano insieme, promuovendo il coinvolgimento attivo delle competenze specialistiche nel processo decisionale alla base del progetto e del piano.

Contestualmente, la sfida di accrescere la visibilità e la

riconoscibilità della disciplina urbanistica impone un superamento della sua impostazione tradizionale e settoriale, promuovendo contenuti accessibili e comprensibili anche a coloro che, pur non appartenendo alle professioni classiche del settore (come ingegneri, pianificatori e architetti), riconoscono l'urgenza di condividere e contribuire agli obiettivi di una governance territoriale più sostenibile e consapevole. In modo trasversale ai diversi contesti formativi e professionali in cui la disciplina urbanistica è chiamata a operare, si manifesta infatti l'esigenza di adottare un approccio progettuale che non si limiti a proporre soluzioni tecnicamente funzionali, ma che sappia al contempo far trasparire la cultura del "planning" come DNA di un'urbanistica in uscita nell'agone accademico, sociale e politico. La questione diventa allora: a chi rivolgersi per costruire e consolidare una pedagogia urbanistica generativa, promotrice di un'interdisciplinarietà applicata, di un apprendimento aperto e in dialogo con la società, le istituzioni e le altre discipline? Per rispondere a tale interrogativo, è anzitutto indispensabile attivare una riflessione critica sull'attuale configurazione dell'offerta formativa universitaria, per approfondire in un

secondo tempo le modalità con cui potenziare la diffusione e la visibilità degli insegnamenti urbanistici integrati e dei laboratori didattici, anche all'interno di ambiti disciplinari - come quelli dell'ingegneria - che potrebbero beneficiare in modo significativo dell'apporto di competenze specifiche della pianificazione urbana e territoriale. A titolo di esempio, il Politecnico di Milano è stato selezionato come caso di studio per indagare se e come i saperi urbanistici vengano attualmente integrati nei corsi di laurea, combinando insegnamenti teorici con attività di laboratorio. Come mostrato in Figura 1, i Settori Scientifico-Disciplinari (SSD) ICAR/20 (Tecnica e Pianificazione Urbanistica) e ICAR/21 (Urbanistica) risultano prevalentemente inseriti all'interno di percorsi formativi politecnici offerti dalla Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni. Ad eccezione del solo corso di laurea triennale in "Urbanistica: Città Ambiente Paesaggio", i contenuti urbanistici sono prevalentemente presenti nei percorsi di laurea magistrale, molti dei quali offerti in lingua inglese, al fine di attrarre studenti internazionali e formare professionisti in un contesto accademico innovativo e

multiculturale. L'analisi evidenzia anche una significativa tendenza verso l'erogazione di corsi integrati (22 di 38), pari a circa il 60% dell'offerta formativa integrata, oltre la metà dei quali (12 di 22) offerti come insegnamenti opzionali a scelta dello studente. La contaminazione dei saperi si realizza per di più tra corsi accademici appartenenti all'area disciplinare 08, relativamente all'Ingegneria Civile e all'Architettura (ICAR), con alcune limitate eccezioni riscontrabili nelle aree 04 Scienze della Terra (GEO), 05 Scienze Biologiche (BIO), 07 Scienze Agrarie e Veterinarie (AGR) e 14 Scienze Politiche e Sociali (SPS). Sul tema dell'interdisciplinarietà e dell'integrazione delle conoscenze oggetto del presente capitolo, i dati esaminati permettono di mettere in evidenza alcune problematiche e opportunità del sistema formativo politecnico, che possono ritenersi indicative della generale situazione accademica a livello nazionale. La forte concentrazione dei contenuti urbanistici principalmente nei corsi di laurea magistrale, in particolare in quelli offerti in lingua inglese, suggerisce una visione dell'urbanistica come una disciplina specialistica e volta all'internalizzazione. Tuttavia, ciò rischia di limitarne l'inclusione

nelle fasi iniziali del percorso formativo (ovvero all'interno di percorsi di primo livello), impedendo un confronto precoce e multidisciplinare con le sfide urbane contemporanee. Attualmente, sebbene esista una certa contaminazione multi-disciplinare, questa risulta purtroppo ancora frammentaria e circoscritta. Inoltre, è opportuno sottolineare come, sebbene vi sia una crescente attivazione di corsi integrati, soprattutto teorici e spesso opzionali, questa tendenza si riflette ancora poco nei laboratori progettuali, dove l'integrazione pratica delle competenze risulta meno sviluppata. Ciò evidenzia l'importanza di sviluppare percorsi interdisciplinari più strutturati, che integrino le competenze urbanistiche con quelle provenienti da altre aree, come le scienze ambientali, sociali e agrarie. Un'opportunità significativa risiede nell'ampliare e rafforzare questa integrazione anche all'interno di scuole di ingegneria civile, ambientale e territoriale che - per vocazione e ambito tematico - possono rappresentare un contesto altamente strategico per favorire un approccio sistemico ai temi ambientali e di pianificazione, rispondendo così alle sfide legate alla sostenibilità e alla

transizione ecologica. Pertanto, sarebbe auspicabile investire maggiormente nella creazione di laboratori interdisciplinari, che offrano agli studenti esperienze didattiche concrete, in cui possano applicare e combinare conoscenze tecniche, urbanistiche, ambientali e sociali. In un contesto formativo che ambisce a formare professionisti consapevoli, versatili e capaci di leggere la complessità del territorio, appare essenziale promuovere un cambiamento strategico nella didattica non solo interdisciplinare ma anche orientato verso la pratica professionale concreta. Coerentemente con la tecnica del "backcasting" che parte da una visione futura desiderata e lavora a ritroso per identificare le azioni necessarie a realizzarla, l'integrazione e l'interdisciplinarietà non possono quindi che avvenire a partire dai profili attesi dei ricettori della formazione al momento della loro uscita dall'ambito accademico: proprio concordemente con la figura che si vuole formare si possono aggregare quei saperi che, citando Brenner, nel 2005 vennero da lui definiti come «post-disciplinari», ovvero capaci di annettersi sulla base di obiettivi di apprendimento e non sulla base della suddivisione dei

## 2. FORMAZIONE E CONOSCENZE

settori disciplinari. Tale concetto porta a prefigurare una nuova forma di sapere capace di superare la compartimentazione delle discipline tradizionali, riorganizzando i contenuti in maniera più flessibile e

finalizzata. È allora un sapere che si deve organizzare attorno ai problemi, agli obiettivi formativi e ai contesti di applicazione, piuttosto che attorno ai confini epistemologici dei singoli settori disciplinari. ■



### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Brenner N. (2004), *New state spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood*, Oxford University Press, 0199270066

Menoni S., Boni M.P., Pergalani F. (2018), Lo

strumento della microzonazione sismica a supporto della pianificazione sismica, *37° Convegno Nazionale del Gruppo di Geofisica della Terra Solida*, Bologna, 19-22 novembre, pp. 145-149.

# ORIENTARSI NELLA TRANSIZIONE

ANNA ATTADEMO, GILDA BERRUTI

PAROLE CHIAVE: interdisciplinarietà, pedagogia non estrattiva, giustizia spaziale

## 2.3

### **Alla ricerca di uno spazio per la transizione**

Per realizzare transizioni sostenibili efficaci, l'agenda odierna punta a trasformazioni significative e di lunga durata nei comportamenti sociali, nelle mentalità, nel funzionamento dei sistemi socio-tecnici, nelle istituzioni e nei principi che le ispirano (Kohler et al., 2019).

Anche nell'insegnamento nelle nostre scuole, come specchio di questo contesto, è essenziale cercare di superare un approccio fatto di singoli argomenti isolati e provare a immaginare -e simulare- i cambiamenti profondi nei nostri ambienti e spazi di vita, che coinvolgono luoghi e persone, modificano le istituzioni e il modo in cui vengono tradizionalmente gestite le azioni sullo spazio.

La didattica, in particolare quella laboratoriale, in quanto luogo entro cui testare complementarità e ibridare formazione, risulta in grado di cogliere la sfida del progetto di uno spazio sostenibile, che incorpori la prospettiva sociale e quella ecologica, all'interno di una visione sistemica (Williams 2019; Balanay & Halog 2016).

Sperimentazioni stimolanti in questo senso lavorano in modo da fornire alle studentesse e agli studenti le competenze di base per declinare gli assunti tipici di sfide e temi del

ANNA ATTADEMO  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura - DiARC  
[anna.attademo@unina.it](mailto:anna.attademo@unina.it)

GILDA BERRUTI  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura (DiARC)  
[gilda.berruti@unina.it](mailto:gilda.berruti@unina.it)

contemporaneo – dall’ecologia urbana a quella politica, dalla transizione ecologica a quella digitale – in una logica di design dei processi alla scala territoriale. Ma la complessità sta nel riportare sempre l’elaborazione di questi modelli di progetto allo spazio, in quanto luogo imprescindibile della relazione, in una dimensione in cui non solo orientare, ma anche dar forma ad una sintesi di una prospettiva socio-ecologica.

### **Oltre il paradosso della black box**

Emerge nella didattica la difficoltà di rispondere del paradosso della cosiddetta “black box” e di una mera “contabilità” delle risorse in campo, che non sempre ne considera le ricadute spaziali, questioni tuttora ampiamente irrisolte in tanta parte della letteratura scientifica e nell’agenda per la transizione ecologica (Korhonen et al., 2018).

Questo procedere al di fuori/ dentro/intorno/attraverso la box, può esprimersi in forme di didattica secondo una prospettiva sempre “laboratoriale”, intendendo il laboratorio come luogo di cooperazione tra saperi e nella costruzione delle competenze, non solo in riferimento alla struttura tra insegnamenti.

Attraverso, quindi, una richiesta di simulazione sul reale di un caso studio applicativo, anche se in un orizzonte di tempo necessariamente ridotto e a partire da strumenti e dati in gran parte già elaborati in attività di ricerca e terza missione, la formazione può mostrare opportunità di contemporaneo approfondimento di processi socio-ecologici, e uno slancio (progettuale) di interpretazione e verifica delle ricadute spaziali, sia di modelli esistenti che prefigurati.

La vulnerabilità del processo compare nella ridefinizione di alcune sequenze, alla scala appropriata, nell’operare dentro nozioni tecniche ma per agire sulle forme dello spazio, sulla qualità della vita delle persone, chiedendo al progetto di costituire, nel tempo/con il tempo, nuove forme e relazioni dello spazio urbano.

Questo impone che anche le integrazioni con gli scienziati (della tecnica e della natura) siano guidate da una forma di progetto urbanistico che, pur nella progressiva capacità di esplorare dati non tradizionalmente disciplinari, superi i limiti di modelli esclusivamente tecnocratici e disegni uno spazio entro cui far convergere la concettualizzazione di modelli contemporaneamente morfologici e relazionali. Particolarmente fecondi

sono gli sforzi che mettono in luce un confronto attivo, in cui ogni disciplina si fa avanti con le proprie domande e i propri temi, creando un terreno comune di indagine attraverso le forme e le tecniche del progetto (Mininni, 2012).

### **Uno sguardo dall'interno della formazione all'esterno del mondo della formazione**

Oltre a questo sguardo verso "l'interno" della formazione, nelle sue forme di relazione con altri insegnamenti affini o integrabili, nella cooperazione, questa didattica riguarda fortemente anche verso un cambiamento all'esterno, nel rapporto con i profili in entrata, attraverso le attività di orientamento, e con i profili in uscita, dai tirocini che proiettano verso il mondo del lavoro, agli impatti che le attività di didattica e ricerca disseminano nei territori.

Infatti, i nuovi profili formativi dell'urbanistica, si definiscono "in relazione ai temi dell'adattamento alla crisi climatica, della pianificazione dei servizi ecosistemici e delle infrastrutture verdi, del metabolismo urbano e dell'economia circolare"<sup>1</sup>, e costruiscono ponti inevitabili anche con profili formativi altri, definendo traiettorie di attrazione ondivaghe.

Questo è da un lato testimoniato dall'accesso ai Corsi di Laurea Magistrale e ai Dottorati da parte di figure non necessariamente formate secondo una tradizionale specializzazione dei nostri saperi, sia ancor di più nelle opportunità fornite da occasioni di scambio all'interno di processi di internazionalizzazione di parti degli insegnamenti o in esperienze di crediti formativi acquisibili in discipline non inserite in uno specifico percorso di studi. Vanno

1 Il riferimento è ai temi come sinteticamente riportati nella stessa Call del Seminario SIU Intersezioni, ma può estendersi per affinità alle presentazioni dei Corsi di Laurea diffusi lungo tutto l'orizzonte nazionale, che prefigurano una figura in grado di mediare e cooperare.

in tal senso rilette la diffusione di esperienze di *minor degree*, in parallelo al conseguimento dei titoli formativi tradizionali, e il dibattito su *microcredential*, *open badge*<sup>2</sup> e su modelli di insegnamento e apprendimento che supportino lo sviluppo delle competenze trasversali (Lovat et al., 2022).

Interpretare queste forze attrattive (anche nostro malgrado) della formazione urbanistica oggi verso pubblici differenti da quelli attratti o immaginati finora, significa ora iniziare a costruire programmi formativi incentrati intorno al trasferimento non solo di competenze tradizionalmente intese come disciplinari, ma anche di metodi e strumenti trasversali rispetto ai percorsi formativi, che però ne siano complemento e mai riduzione. Allo stesso modo, la provenienza di questi nuovi pubblici da campi del sapere diversificati, pone la sfida di ricomporre la loro presenza e il loro apporto all'interno di una dimensione che è, in primo luogo, cognitiva e in secondo luogo di prassi e di mestiere, che, come detto, non rinunci alla potenzialità di lettura dello spazio e di progetto dello stesso.

Approcci didattici innovativi, che aggregano esperienze e profili altri intorno ai temi e allo sguardo caratterizzante della disciplina, ci richiedono, quindi, di offrire questi stessi anche attraverso competenze trasversali, nel costruire figure professionali in grado di confrontarsi con conoscenze ma anche con un framework variegato di abilità, appropriate alle sfide del mondo che li accoglierà.

### **Il nodo del rapporto tra teorie ed azione**

L'approccio che si propone, particolarmente fertile in situazioni di incertezza e di instabilità, quali quelle

2 Gli *open badge* sono credenziali digitali che dimostrano le competenze e abilità (sia *hard* che *soft*) di chi le possiede in specifici campi, rendendole visibili agli altri (cfr. Kuhmonen et al. 2018, Brauer et al. 2019).

sperimentate nella transizione in corso, adotta le teorie come “teorie in azione” ed è focalizzato sulla riflessione nel corso dell’azione (Schön 1983) come metodo per rispondere alle sfide contemporanee. La riflessione nel corso dell’azione ha una funzione critica, conduce a trovare nuove cornici rispetto alla situazione oggetto di riflessione, a dare una nuova interpretazione dei fatti e ad agire cambiando in meglio i processi in corso.

Riprendendo il punto di vista di Giovan Francesco Lanzara in “Shifting Practices. Reflections on Technology, Practice and Innovation” (2016) si punta l’accento sui nuovi modi di fare le cose che si attivano in situazioni complesse. In questi casi è importante sperimentare la convivenza con la palude come campo incerto di immersione e di ricerca (“living and acting in the swamp”, p. 21). La palude, in cui si affonda e ci si perde, è anche un luogo di opportunità: ospita una varietà di forme di vita e innesca scoperte ed innovazioni: “it is a place for discovery and invention” (*ivi*, p. 22).

Quest’attenzione alle pratiche rimarca la necessità, nella formazione, di mettere al centro la ricerca sul campo, di sporcarsi le scarpe approfondendo casi vivi (Duminy,

Watson, Odendaal, 2014,) in linea con una forte tensione che si legge oggi complessivamente nel campo degli urban studies e si declina in modo appassionato nei post colonial studies. Questo slancio, attraverso l’immersione nei contesti e la relazione con gli attori, rende possibile acquisire consapevolezza dei temi della contraddizione e del conflitto, dell’esercizio del potere e delle differenze e permette di lavorare per far emergere le diverse voci e posizioni, i relativi valori. Il valore aggiunto di adottare un approccio basato sui casi vivi è nell’apprendimento da parte degli studenti di abilità nel campo della negoziazione, della facilitazione e del trattamento creativo dei conflitti, indispensabili per governare le pratiche di pianificazione contemporanea (*ivi*).

Le questioni di cui ci occupiamo sono situate e ci riportano a ritornare al contesto, senza perdere di vista le teorie, con un continuo andirivieni tra queste due dimensioni, che di volta in volta nelle prassi configura un equilibrio diverso. Si attiva un metodo che è in grado di lavorare a stretto contatto con la realtà a partire dallo scontro tra le razionalità confliggenti (Watson 2003) che la caratterizzano, operando uno sforzo di riduzione

che non fa perdere differenze e contraddizioni, tenendo la ricerca sul campo come guida ed indirizzo.

Il campo, infatti, definito da Clifford Geertz (1995, p. 119) come “a powerful disciplinary force: assertive, demanding, even coercive”, può essere in qualche caso sottovalutato o anche occultato, ma esercita una forza troppo insistente perché lo si possa evitare. Il potere come forza che spinge le razionalità confliggenti e le conserva è un tema che va preso sul serio e trattato anche nella formazione dei futuri urbanisti ed esperti nel campo della pianificazione. Mettere al centro il campo comporta una lettura interpretativa dei contesti che non si ferma alla superficie ma li approfondisce attraverso descrizioni dense, socialmente utili, a cavallo tra una disciplina e l'altra, che permettono di andare oltre le risposte consuete e di non dare nulla per scontato.

### **L'Università nel service learning**

L'Università è coinvolta sempre più frequentemente in maniera attiva nella co-progettazione di spazi e nell'attivazione o nell'affiancamento di soggetti collettivi dediti alla rigenerazione e alla cura di parti di città. La didattica diventa un fulcro

attorno al quale innescare occasioni di confronto e interazione con le comunità fondate su *co-creation* e *service learning* (Aramburuzabala et al. 2019) puntando sull'innovazione metodologica e di progetto per proporre scenari di cambiamento sostenibili e inclusivi. Tali azioni, radicate in nuovi equilibri tra competenze e conoscenze, hanno aperto un confronto stabile tra Università e territori che permette di sperimentare nella formazione metodi di lavoro improntati all'ascolto e all'interazione, al trattamento creativo di conflitti, alla progettazione di servizi per il benessere collettivo.

Spesso nella didattica laboratoriale sono prescelti contesti in cui è in corso un approccio fondato sulla co-produzione di conoscenza fra i diversi attori presenti nell'arena, che favorisce la contaminazione tra conoscenza contestuale e conoscenza esperta e attiva interazioni in grado di produrre apprendimento diffuso con impatti sulle pratiche in corso.

Le interazioni e gli eventuali conflitti che si presentano producono l'effetto di innescare occasioni per andare oltre le routine consolidate di risposta ai problemi urbani e in alcuni casi sono in grado di indirizzare le politiche pubbliche. Si attivano sinergie con i territori, che mettono al

lavoro le competenze trasversali e possono innescare processi di responsabilizzazione e di ingaggio civico, che conducono ad attivare risposte consapevoli rispetto alle città in transizione. ■

**ATTRIBUZIONI:**

Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, è possibile riconoscere le seguenti attribuzioni: la redazione del § 1, § 2 e § 3 è di A. Attademo, quella del § 4 e § 5 è di G. Berruti.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:**

Aramburuzabala P., Vargas-Moniz M.J., Opazo H., McIlrath L., Stark W. (2019), "Considerations for service learning in European higher education" in Aramburuzabala P., McIlrath L., Opazo H. (eds.) *Embedding service learning in European higher education: developing a culture of civic engagement*, Routledge, London, pp. 230-242.

Balanay R., Halog A. (2016), "Charting Policy Directions for Mining's Sustainability with Circular Economy", in *Recycling*, n. 1(2), pp. 219-30.

Brauer S., Korhonen A.M., Siklander P. (2019), "Online scaffolding in digital open badge-driven learning", in *Educational Research*, 61(1), pp. 53-69.

Duminy, J., Watson V., Odendaal N. (2014), "Introduction" in Duminy J., Andreasen J., Lerise F., Odendaal N., Watson V. (eds.), *Planning and the Case Study Method in Africa: The Planner in Dirty Shoes*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York, pp. 1-17.

Geertz C. (1995), *After the Fact. Two countries, Four Decades, One Anthropologist*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Köhler, J., Geels, F.W., Kern, F., Markard, J., Onsongo, E., Wiecezorek, A., Alkemaade, F., Avelino, F., Bergek, A., Boons, F., Fuenfschilling, L., Hess, D., Holtz, G., Hysalo, S., Jenkins, K., Kivimaa, P., Martiskainen, M., McMeekin, A., Mühlemeier, M.S., Nykvist, B., Pel, B., Raven, R., Rohrer, H., Sandén, B., Schot, J., Sovacool, B., Turnheim, B., Welch, D., Wells, P. (2019), "An agenda for sustainability transitions research: State of the art and future directions", in *Environmental Innovation and Societal Transitions*, n. 31, pp. 1-32.

Korhonen, J., Nuur, C., Feldmann, A., Birkie, S.E. (2018), "Circular economy as an essentially contested concept", in *Journal of Cleaner Production*, n. 175, pp. 544-552.

Kuhmonen A., Pöyry-Lassila P., Seppälä H. (2018), "Open badges: Experiences from a game development skills open badge co-creation process", in *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, pp. 307-315.

Lanzara G.F. (2016), *Shifting Practices. Reflections on Technology, Practice and Innovation*, The MIT Press, Cambridge Massachusetts, London England.

Lovat T., Toomey R., Clement N., Dally K. (2023), *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, Springer Cham.

Mininni M. (2011), *Approssimazioni alla città*, Donzelli, Roma.

Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York

Watson, V. (2003), "Conflicting Rationalities: Implications for Planning Theory and Ethics", in *Planning Theory & Practice*, n. 4(4), pp. 395-407.

Williams J. (2019), "Circular Cities", in *Urban Studies*, n. 56(13), pp. 2746-2762.

# 3. SAPERI E PRATICA. DOVE, COSA, COME, PER CHI?

FRANCESCA CALACE, CAROLINA GIAIMO, MARIA RITA GISOTTI, MICHELA PACE

PAROLE CHIAVE: cambiamento climatico,  
transizione, formazione critica

Nel contesto attuale, caratterizzato da fattori che incidono profondamente sullo spazio (dagli effetti del *climate change*, alle trasformazioni dettate dalla transazione ecologica, energetica e digitale, dalle retoriche regressive della finanziarizzazione della città alle *new mobilities*) l'urbanistica è posta di fronte a un tornante: è più che mai necessaria una riflessione profonda sulla sua natura e sul ruolo nella società, sui suoi obiettivi e contenuti; un ripensamento che assuma la complessità come dimensione di partenza ma che pure si orienti verso l'identificazione di alcuni capisaldi cui ancorare le capacità di interpretazione e azione sul reale. Quali sono dunque i margini entro i quali la formazione urbanistica si può muovere per connotarsi come sapere tecnico-sociale al servizio dell'interesse pubblico, senza incorrere nei rischi da un lato del riduzionismo e della settorializzazione e dall'altro dell'evanescenza e della perdita di efficacia? Attraverso quali strumenti è possibile ribadire la responsabilità pubblica della formazione urbanistica? Tre principali direzioni di ricerca emergono dalla riflessione sviluppata. La prima evoca la necessità di

FRANCESCA CALACE

Politecnico di Bari

DArCoD - Dipartimento di Architettura

Costruzione e Design

[francesca.calace@poliba.it](mailto:francesca.calace@poliba.it)

CAROLINA GIAIMO

Politecnico di Torino

DIST - Dipartimento Interateneo di Scienze,

Progetto e Politiche del Territorio

[carolina.giaimo@polito.it](mailto:carolina.giaimo@polito.it)

MARIA RITA GISOTTI  
Università di Firenze  
DIDA - Dipartimento di Architettura  
*mariarita.gisotti@unifi.it*

MICHELA PACE  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
*mpace@iuav.it*

una rifondazione statutaria della disciplina basata su due aspetti: la comprensione e il controllo della dimensione spaziale e la riappropriazione di un'urbanistica delle regole, da intendersi come espressione di una capacità ordinatrice pubblica. La seconda indica come campo d'azione strategico lo sviluppo di un'ermeneutica operativa in grado di esplorare la complessa relazione tra descrizione, rappresentazione e immaginazione, e costruire un linguaggio critico e plurale. La terza direzione è quella dell'articolazione di un dialogo stabile e strutturato tra formazione ed esercizio del sapere pratico, all'interno di un più vasto ecosistema della formazione. Il riconoscimento della centralità di un approccio situato, sensibile ai contesti e alle loro peculiarità attraversa e riannoda il senso delle tre proposte. ■

# PER UNA RIDEFINIZIONE STATUTARIA DELL'URBANISTICA TRA SFIDE AMBIENTALI, INNOVAZIONE SOCIALE E GOVERNO DELLE TRASFORMAZIONI

MARIA RITA GISOTTI

PAROLE CHIAVE: approccio morfologico, urbanistica regolativa, tecnica urbanistica

## 3.1

Negli ultimi decenni, le grandi sfide globali – dalla crisi climatica all'aggravarsi delle disuguaglianze sociali, dalla transizione ecologica ai processi di urbanizzazione accelerata – hanno condotto a un profondo ripensamento delle finalità e dei contenuti dell'urbanistica, contribuendo a ridefinirne i confini epistemologici anche nel campo della formazione. Tale processo da un lato ha prodotto un prezioso arricchimento dell'urbanistica in senso multidisciplinare, integrandovi sistemicamente l'apporto delle scienze ambientali, sociali, economiche, tecnologiche e sviluppando un sistema complesso di scienze del territorio (Magnaghi, 2012); dall'altro, un'ibridazione non sempre consapevole tra questi campi di studi ha comportato una perdita di specificità del sapere urbanistico, con effetti visibili sia nei percorsi formativi che nelle pratiche. Tale fenomeno solleva interrogativi sulle competenze dell'urbanista, sul suo ruolo sociale, sulla sua capacità di incidere nelle trasformazioni reali e di produrre qualità nel progetto urbano e territoriale, inteso

MARIA RITA GISOTTI  
Università di Firenze  
DIDA - Dipartimento di Architettura  
[mariarita.gisotti@unifi.it](mailto:mariarita.gisotti@unifi.it)

come costruzione consapevole dello spazio fisico da un lato, e padronanza delle regole e dei processi che lo governano dall'altro (Lanzani, 2020). L'urbanistica attraversa così una fase di indebolimento, soprattutto con riferimento alla funzione pubblica di coordinamento e regolazione delle trasformazioni spaziali che le è attribuita (Mazza, 2015; Pasqui, 2017). È invece cruciale continuare a tragguradare questo orizzonte: pur riconoscendo fermamente i confini mobili e sfumati della disciplina, occorre “non perdere di vista che ciò che vorremmo studiare e discutere, per eventualmente modificare e migliorare, è un'attività pratica produttrice di esiti assai concreti: di case, strade, piazze, giardini e spazi di diversa natura e conformazione” (Secchi, 2000: 7). In estrema sintesi e con un po' di semplificazione, mi sembra che si possano individuare due principali tensioni cui la formazione urbanistica è sottoposta e che contribuiscono alla “perdita d'identità” che ho qui tratteggiato.

### **Il rischio del riduzionismo ambientale**

Un primo ambito critico riguarda un approccio tecnicistico ai temi ambientali. L'ingresso massiccio nel dibattito scientifico e progettuale

di infrastrutture verdi e dispositivi tecnici per l'adattamento al cambiamento climatico – come Sustainable Urban Drainage Systems (SUDS) e Nature-Based Solutions (NBS) – incoraggiato anche a livello comunitario da cospicui finanziamenti di ricerca dedicati, ha prodotto un repertorio ampio e potenzialmente molto ricco di strumenti, per intervenire in ambito principalmente urbano. Anche nella formazione urbanistica tali temi occupano, opportunamente, uno spazio rilevante. Tuttavia, il rischio è quello di un'applicazione omologante e decontestualizzata di questi dispositivi che può neutralizzarne la portata innovativa: in alcuni casi si assiste alla messa in atto di interventi puntuali e circoscritti che replicano soluzioni standardizzate, senza una preliminare e approfondita lettura delle specificità morfologiche, storiche, sociali dei contesti in cui si inseriscono e a prescindere da un disegno d'insieme, di scala più vasta. Il risultato è una rigenerazione urbana solo parzialmente efficace, che affronta i sintomi ma non le cause profonde della vulnerabilità territoriale e che può porsi all'origine di processi di *green o ecological gentrification*. In assenza di una regia progettuale fondata su una

solida conoscenza del territorio, queste soluzioni rischiano dunque di diventare elementi decorativi, più che agenti reali di autentica rigenerazione. Sarebbe opportuno invece sviluppare e veicolare anche in ambito formativo una nuova cultura del progetto in grado di valorizzare il potenziale di questi dispositivi in modo non omologante ma *place-based* (dunque assumendo fin dalla fase analitico-interpretativa la complessità del luogo come precondizione progettuale).

Potrebbe essere questa la strada per sperimentare come riqualificare la città non attraverso interventi puntuali e standardizzati ma tramite una rete di rigenerazione a carattere ecologico e sociale, formata dal tessuto connettivo di uno spazio pubblico rinnovato sia sul piano ecologico che su quello degli usi possibili da parte della collettività.

### **La marginalizzazione dello spazio nella progettazione sociale**

Un secondo campo critico o fronte di semplificazione riguarda l'affermazione dell'innovazione sociale come dimensione centrale e prevalente del progetto urbano e territoriale. Sicuramente l'attenzione verso la co-produzione, la

partecipazione e le pratiche *bottom-up* ha rappresentato una salutare reazione al tecnicismo di parte della pianificazione novecentesca e alla rigidità di certi meccanismi regolativi che si sono rivelati per di più inefficaci in numerosi contesti e situazioni (Forester, 1999). La cultura urbanistica si è così arricchita di nuovi strumenti e linguaggi, che hanno profondamente innovato la disciplina. Tuttavia, per un altro verso, tali spinte hanno comportato una marginalizzazione della componente spaziale del progetto. In alcuni approcci, lo spazio viene inteso come semplice supporto delle pratiche sociali, mentre si indebolisce la capacità di leggere, disegnare e strutturare le morfologie urbane e le figure territoriali. Come scriveva Michelucci – affermando comunque una “ostinata fiducia nella interdisciplinarietà” che faccio mia – si separano sempre più i due momenti: “quello dell’analisi disincantata dei fenomeni sociali e l’impegno tecnico a circoscrivere alcune ipotesi di intervento; [...] il nostro modo di criticare i fatti, di giudicarli è spesso inversamente proporzionale alla nostra capacità di operare nelle situazioni, che tutti abbiamo contribuito a creare” (Michelucci, 1983: 4).

In questo quadro l’urbanista

rischia di diventare un facilitatore senza strumenti adeguati per governare le metriche fisiche delle trasformazioni, come pure i meccanismi della pianificazione. Si amplia, inoltre, la frattura tra urbanistica e architettura (De Carlo, 1965), un legame che dovrebbe invece essere continuamente rinsaldato e riattualizzato anche a partire da una tradizione molto rilevante della cultura urbanistica italiana. Mi riferisco in primo luogo a figure come quella di Giancarlo De Carlo che hanno saputo coniugare “spazio e società”, articolando pratiche (allora pionieristiche) di partecipazione con una piena padronanza di aspetti e qualità spaziali, in un’ottica transcalare. Per dirla, un po’ provocatoriamente, con le parole di De Carlo “si può dire [...] che l’avvicinamento interdisciplinare ai problemi del territorio ha finito col diventare un modo di chiedere a discipline parallele di risolvere problemi che non si riesce a risolvere nella propria” (De Carlo, 2019: 203).

**Verso una nuova pedagogia: rigenerare il sapere tecnico dell’urbanistica**

Per essere effettiva ed efficace, la “nuova pedagogia della multidisciplinarietà” evocata nella *call for paper* ed emersa dal

tavolo di discussione dovrebbe non limitarsi a un’apertura generica ad altri saperi (che, come ho cercato sinteticamente di argomentare, produce semplificazione invece che complessità) ma favorire la creazione di vaste intersezioni tra campi di studio, con solide basi scientifiche e culturali che ne legittimino le rispettive autonomie disciplinari. In questa cornice l’insegnamento dell’urbanistica potrebbe ri-consolidare un suo nucleo tecnico-disciplinare statutario fondato in particolare su due gruppi di aspetti. Il primo: la comprensione e il controllo della dimensione fisico-morfologica; la capacità di restituirne lo spessore, le scale, le profondità storiche come gli usi contemporanei; la competenza nel rappresentare e descrivere le strutture urbane e territoriali, per ragionare in una prospettiva sistemica invece che episodica e puntuale. Si tratta di una produzione di conoscenza che, lungi dall’essere un’attività neutra o meramente analitica, ha una funzione euristica, prefigura l’azione, legge il progetto implicito nei luoghi (Dematteis, 1995). Il secondo aspetto da recuperare o irrobustire è un approfondimento della dimensione regolativa dell’urbanistica: un’urbanistica delle regole – intese non come vincolo,

ma come esercizio di responsabilità pubblica – è una delle condizioni tanto per contrastare le derive veicolate dal mercato e dalla sempre più aggressiva finanziarizzazione della città, quanto per “dare le gambe” ad alcuni strumenti pattizi e negoziali che, se non ancorati a una solida base tecnico-giuridica, rischiano di produrre effetti regressivi o di esprimere una debole capacità ordinatrice. Recuperare l’urbanistica come sapere *anche* delle regole non significa tornare a un approccio normativo rigido e autoreferenziale, ma riaffermarne il ruolo come infrastruttura tecnica e giuridica della sfera pubblica (De Matteis, 2020).

Le competenze che ho qui evocato, talvolta svalutate come tecnicismi, sono al contrario dispositivi propri delle “tecniche urbanistiche” (Gabellini, 2001), e concorrono in modo sostanziale a legittimarne la funzione pubblica: solo un sapere tecnico consapevole può sostenere la regia delle trasformazioni, garantendo l’interesse collettivo e orientando i processi di trasformazione in senso equo e sostenibile. In questa prospettiva, l’insegnamento dell’urbanistica assume un valore cruciale poiché è attraverso i percorsi formativi che si può ricostruire una coscienza tecnica e civica del progetto, capace di coniugare consapevolezza spaziale e responsabilità sociale. Il compito che si pone oggi all’urbanistica (in un’ottica realmente trasformativa) è, a mio parere, di rifiutare tanto l’appiattimento tecnicistico quanto la pura retorica partecipativa, superando i rischi di riduzionismo che ho prima delineato, per recuperare un sapere tecnico-sociale capace di guidare i processi di trasformazione in modo efficace e responsabile. ■

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

De Carlo G. (1965), *Questioni di architettura e urbanistica*, Argalia, Urbino.

De Carlo G. (2019), *La città e il territorio. Quattro lezioni*, Quodlibet, Macerata.

### 3. SAPERI E PRATICA. DOVE, COSA, COME, PER CHI?

Dematteis G. (1995), *Progetto implicito. Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio*, Franco Angeli, Milano.

Dematteis G. (2020), "Per un'urbanistica delle regole", in *Archivio di studi urbani e regionali*, n. 127, pp. 5-9.

Forester J. (1999), *The deliberative practitioner*, The Mit Press, Cambridge.

Gabellini P. (2001), *Tecniche urbanistiche*, Carocci, Roma.

Lanzani A. (2020), *Cultura e progetto del territorio e della città. Una introduzione*, Franco Angeli, Milano.

Magnaghi A. (a cura di, 2012), *Il territorio bene comune*, Firenze University Press, Firenze.

Mazza L. (2015), "Problemi e prospettive di una tradizione in crisi", in Balducci A., Gaeta L. (a cura di), *L'urbanistica italiana nel mondo. Contributi e debiti culturali*, Donzelli editore, Roma.

Michelucci G. (1983), "Perché la scuola perché la periferia", in *La Nuova Città, Quaderni della Fondazione Giovanni Michelucci*, n. 2, pp. 4-9.

Pasqui G. (2017), *Urbanistica oggi. Piccolo lessico critico*, Donzelli editore, Roma.

Secchi B. (2000), *Prima lezione di urbanistica*, Laterza, Roma-Bari.

# VOCABOLARI E PRATICHE ERMENEUTICHE IN CAMPO URBANO

MICHELA PACE

PAROLE CHIAVE: linguaggio, pedagogia,  
multidisciplinarietà

## 3. 2

### **Il linguaggio come strumento urbanistico**

Occuparsi degli strumenti dell'urbanistica, in un momento in cui i saperi e i dispositivi di interpretazione e costruzione della realtà stanno attraversando una profonda trasformazione, significa interrogarsi sulle modalità di scrittura che attiviamo e che, al tempo stesso, ci strutturano. In questo quadro, soffermarsi sul linguaggio diventa fondamentale per riconoscere come esso condizioni tanto le narrazioni quanto le pratiche progettuali. Del resto, è proprio nei momenti di grande trasformazione che emergono nuovi vocabolari: poiché le parole hanno la capacità di orientare pratiche e visioni, ripensare il linguaggio significa dotarsi di strumenti critici per reinterpretare le forme ibride e instabili della realtà. In questo senso, tornare al significato profondo delle parole equivale a riconoscere – sulla scia della lezione giustiniana *nomina sunt consequentia rerum* – che le trasformazioni impongono un aggiornamento semantico, una rinegoziazione del vocabolario che usiamo per pensare, progettare, educare (Velo, Pace 2023).

«Dalla posizione privilegiata di un sapere che ha sempre intrecciato la scrittura

MICHELA PACE  
Università Iuav di Venezia  
Dipartimento di Culture del Progetto  
[mpace@iuav.it](mailto:mpace@iuav.it)

alfabetica, matematica e iconica» (Pasqui 2020, 110), si impone oggi la necessità di riflettere sul linguaggio come strumento operativo e risorsa critica anche in campo urbanistico. In questo contesto, interrogarsi sul destino del sapere urbanistico significa mettere in discussione le pratiche discorsive che ne guidano la costruzione, in una sfida che coinvolge l'ambito pedagogico e della ricerca, quello pratico e progettuale. Al tempo stesso, è una questione eminentemente politica, poiché impone di riconoscere come le pratiche che interessano città e territori siano spesso modellate dalle ridefinizioni semantiche in capo alle narrative dominanti. In questa prospettiva, il linguaggio si configura come uno strumento privilegiato per indagare le contraddizioni del presente, rivelare meccanismi latenti e smascherare retoriche precostituite aprendo, all'occasione, spazi di possibilità (Viganò 2010: 114).

### **Per una pedagogia della multidisciplinarietà**

Uno dei principali limiti delle retoriche dominanti risiede nell'appiattimento e nella settorializzazione del sapere, esiti di una tendenza alla riduzione tecnica e alla compartimentazione dei

saperi che si riflette nella codifica discorsiva delle diverse forme di scrittura (Latour, 2005). Questa frammentazione – che investe tanto la produzione quanto la trasmissione della conoscenza – compromette la possibilità di costruire letture complesse e stratificate della realtà. Auerbach (1952), nel suo richiamo alla necessità di una *filologia della Weltliteratur*, aveva già messo in guardia contro i pericoli di una specializzazione eccessiva, capace di svuotare il sapere del suo potenziale interpretativo (Pasqui, 2020). Un monito che, pur nato in ambito letterario, risuona con forza nei contesti della disciplina urbanistica.

È proprio in questa direzione che si rende urgente riconcettualizzare una pedagogia della multidisciplinarietà: una pedagogia situata, relazionale, capace di interrogare l'esperienza e i fenomeni attraverso prospettive molteplici e interconnesse. Ciò implica l'esplorazione delle zone di contatto tra settori eterogenei e la valorizzazione delle tensioni e convergenze che ne derivano (Arkel, 2021; Marchetti, 2022). Promuovere un'ermeneutica operativa come strumento pedagogico significa quindi formare uno sguardo critico e consapevole, capace di assumersi la responsabilità del senso prodotto

attraverso le parole, le immagini e le azioni progettuali. In tal senso, il vocabolario della progettualità, la trasmissibilità del sapere disciplinare, le scelte linguistiche e gli strumenti verbo-visivi diventano il terreno concreto su cui si giocano una rinnovata responsabilità epistemica e politica dell'urbanistica.

### **Convergenze e scritture situate**

Il linguaggio usato per descrivere la trasformazione dei territori veicola immaginari dominanti che, se non analizzati criticamente, rischiano di legittimare una crescente aggressività verso lo spazio urbano e le sue risorse. Termini solo in apparenza neutri possono infatti sostenere, in modo implicito, dinamiche di estrazione, marginalizzazione ed esclusione. Interrogare ciò che gli strumenti di scrittura mostrano e, soprattutto, ciò che omettono, permette di cogliere come il mutamento della rappresentazione corrisponda a una più ampia riorganizzazione sociale, frutto di un processo selettivo e orientato (Berger, 1972).

D'altra parte, il tentativo di intrecciare saperi differenti si scontra con la genericità dei lessici trasversali e l'ermetismo di quelli settoriali. La crisi ambientale e la finanziarizzazione dello spazio urbano

sono due temi che, forse più di altri, rivelano i limiti della frammentazione epistemica. L'ambiente, ad esempio, è solitamente affrontato da un punto di vista ecologico, mentre la finanza ricade nella sfera economica. Eppure, entrambi attraversano lo spazio, lo modellano, ne ridefiniscono i valori. La necessità di un approccio multidisciplinare, in questo caso, mette in evidenza la responsabilità politica dello sguardo sul territorio: leggere la finanziarizzazione dei territori alla luce della crisi ecologica può dischiudere nuove comprensioni, dal metabolismo urbano al diritto all'abitare, fino alla ridefinizione del concetto stesso di valore. Per tutte queste ragioni le pratiche urbanistiche dovrebbero tornare ad interrogare la complessa relazione tra descrizione, rappresentazione e immaginazione: proponendo «una lettura non neutralizzante e non riduzionista» dei contesti (Pasqui, 2020: 26), riconoscendo le capacità abilitanti e visionarie delle parole e dichiarando la loro dimensione politica all'interno del progetto per il territorio. Sembra infatti che il mondo continui ad «essere plasmato dalla combinazione di totalitarismo economicista e riduzionismo tecnocratico-scientifico» (Coppola et al., 2021: 174) producendo

una «riduzione irricevibile dei contesti territoriali» (ivi, 182). In questo scenario, la scontentezza con cui il lessico disciplinare ha assorbito espressioni di impronta antropocentrica diventa emblematica di una più ampia difficoltà nel sottrarsi a immaginari dominanti. L'idea stessa di “infrastrutturazione ecologica” ne rappresenta un caso significativo: anche tra chi promuove una maggiore attenzione verso la fragilità ambientale, è frequente il ricorso a una concezione servizievole della natura, funzionalista e codificata attraverso un linguaggio suppostamente neutro e tecnico.

È proprio in opposizione a queste resistenze lessicali – spesso eredità di visioni passate – che si rende necessaria una riscoperta critica del linguaggio e della pedagogia ermeneutica, intesa come strumento attraverso cui ripensare il posizionamento dell'urbanista nel reale. Si tratta, in altri termini, di riconoscere le diverse forme di scrittura come strumenti che veicolano immaginari; e in quegli immaginari, la possibilità di dar forma a progettualità capaci di connettere soggetti e contesti. In questo orizzonte si colloca il pensiero di Tim Ingold (2011), che propone una

concezione radicalmente relazionale della conoscenza e della scrittura. La scrittura, in questa prospettiva, non si impone sullo spazio, ma si intreccia ad esso: è un processo dinamico che restituisce la co-presenza tra soggetto e mondo vivente. La scrittura diventa così, anche in campo urbanistico, parte integrante di una conoscenza situata, immersa nei luoghi e nei corpi, inscritta nella logica del *dwelling*: un abitare che non è mera occupazione di uno spazio, ma partecipazione sensibile alla sua costruzione (Coppola et al., 2021).

### **Ermeneutica della transizione**

Riflettere sul linguaggio come strumento implica, oggi più che mai, l'assunzione di un atteggiamento critico per andare oltre l'inerzia delle definizioni blindate entro formulari, codici e definizioni tecnologiche. Recuperare il potere delle parole e delle rappresentazioni ad esse associate significa, da un lato, riconoscere che l'impoverimento degli strumenti interpretativi accompagna quello del linguaggio. Dall'altro lato, significa contrastare attivamente gli standard imposti dalle narrative dominanti, opponendosi a quella forma di comunicazione che appare tanto più persuasiva quanto più opera attraverso retoriche selettive,

funzionali al mantenimento di equilibri consolidati. Come ha sottolineato Carlo Olmo, «la questione del linguaggio non è secondaria alla democrazia contemporanea» (Olmo, 2018: 5): ogni scelta lessicale, ogni forma rappresentativa, condiziona l'accesso alla comprensione e alla partecipazione. In questo senso, promuovere un uso critico e plurale del linguaggio vuol dire riaprire spazi di lettura, confronto e immaginazione, restituendo al discorso urbanistico una funzione inclusiva e trasformativa. È urgente, allora, dare forma a una nuova etica narrativa, fondata sul riconoscimento della molteplicità dei linguaggi e sulla valorizzazione della pluralità delle rappresentazioni come strumento di rappresentanza. Questa esigenza non è solo metodologica, ma profondamente politica: riguarda il modo in cui la disciplina urbanistica può tornare a farsi carico della propria dimensione universalista, cioè della responsabilità di parlare in modo plurale e situato. La capacità delle scritture di connettere fatti, processi, azioni può essere coltivata per generare, come direbbe Olmo, una «sobria inquietudine» (ivi: 20) capace di sfidare l'odierna tendenza alla semplificazione e alla settorializzazione (Pace, Velo: 2023). In questo contesto, ridefinire una postura disciplinare – azione quanto mai urgente in tempi di transizione – significa mettere in discussione le alleanze ordinarie e permettere a specializzazioni storicamente incardinate di sperimentarsi lateralmente. Un'ermeneutica della transizione, intesa come l'interpretazione dei segni, delle rappresentazioni e dei discorsi prodotti da soggetti e territori, può essere un potente strumento pedagogico per osservare la natura dispari del progetto urbanistico, tradurre i segni del cambiamento e immaginare nuove narrative. ■

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Arkel, D. (2021), *Etica dell'essenziale e oltrenero pedagogico.*, Armando Editore, Roma.

Berger, J. (1972), *Ways of Seeing*, Penguin Books, London.

### 3. SAPERI E PRATICA. DOVE, COSA, COME, PER CHI?

Coppola, A. et al. (a cura di, 2021), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, Il Mulino, Bologna.

Flusser, V. (2006), *La scrittura. Una introduzione alla comunicazione grafica*, Bruno Mondadori, Milano.

Ingold, T. (2011), *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, Routledge.

Latour, B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press.

Marchetti, L. (2022), *Sulla tradizione orale. Il mito, il canto, il pianto*, Castelveccchi, Roma.

Olmo, C. (2018), *Città e democrazia: per una critica delle parole e delle cose*, Donzelli, Roma.

Pace, M., Velo, L. (2023), "Le parole e la laguna", in: Pace, M. Tosi, M. C., De Marchi, M., Velo, L., *Laguna Futuri, Esperienze e progetti dal territorio veneziano*, Quodlibet, Macerata, pp. 14-19.

Pasqui, G. (2017), *Urbanistica oggi: piccolo lessico critico*, Donzelli, Roma.

Sennett, R. (2018), *Building and Dwelling: Ethics for the City*, Straus and Giroux, Farrar.

Viganò, P. (2010). *I territori dell'urbanistica. Il progetto come produttore di conoscenza*, Officina Edizioni, Roma.

# RI-CENTRARE UN MESTIERE PUBBLICO ATTRAVERSO UNA PRATICA INTERDISCIPLINARE

FRANCESCA CALACE, CAROLINA GIAMO

PAROLE CHIAVE: pianificazione, interdisciplinarietà,  
ecosistema formativo

## 3. 3

### Urbanistica in mutamento e nuove competenze

Non è solo l'urbanistica a trovarsi di fronte alle sfide contemporanee. La necessità di un ampio rinnovamento delle posture disciplinari per far fronte alle transizioni ecologica e digitale – ma gli ultimi anni ci pongono di fronte a un vero e proprio tornante della storia – è stata ampiamente testimoniata dall'azione della Commissione europea, che ha avviato una riflessione sulle nuove competenze per veicolare e realizzare la sostenibilità (Bianchi *et al.* 2022): essa indicava la complessità come valore e come sfida, metteva in discussione la frammentazione settoriale, l'azione a breve termine, la ricerca della semplificazione come fine dell'azione, perseguiva la costruzione di competenze trasversali e interdisciplinari. Oggi tutto ciò non sembra neppure più sufficiente, se non è accompagnato da una riflessione altrettanto profonda sulla natura dell'urbanistica, i suoi obiettivi e il suo ruolo nella società.

L'estenuante vicenda della riforma dei saperi ha ridenominato i profili dell'urbanistica, riprendendo parzialmente la precedente

FRANCESCA CALACE

Politecnico di Bari

DArCoD - Dipartimento di Architettura

Costruzione e Design

[francesca.calace@poliba.it](mailto:francesca.calace@poliba.it)

CAROLINA GIAMO

Politecnico di Torino

DIST - Dipartimento Interateneo di Scienze,

Progetto e Politiche del Territorio

[carolina.giaino@polito.it](mailto:carolina.giaino@polito.it)

bipartizione dei vecchi Settori scientifico disciplinari, a sua volta frutto delle tradizioni dei corsi di studio di ingegneria e di architettura (De Luca, 2023). La riforma però non ha toccato – e forse non era neppure il suo compito – le eventuali e potenziali direzioni di mutazione della disciplina, dei suoi interessi e dei suoi punti focali: ha definito la scatola, ma senza indagare cosa ci dovesse essere dentro.

La densa discussione che l'ha accompagnata ha tuttavia approfondito questi aspetti, facendo emergere un sapere in continuo rinnovamento<sup>1</sup>, ma che si ritiene debba mantenere come fulcro la sua natura di sapere-azione finalizzato al perseguimento di un interesse superiore a quello dei singoli attori urbani, un 'interesse pubblico e collettivo', la cui nozione è a sua volta strettamente connessa con quella di potere amministrativo (Mastrodonato, 2023), essendo le istituzioni (urbane) il primo soggetto della giustizia spaziale (Moroni, 2020).

Ebbene, se è pur vero che la domanda pubblica è di nuove competenze trasversali, queste non escludono ma bensì arricchiscono e integrano gli obiettivi statutari e il bagaglio disciplinare dell'urbanista. I bisogni della società e delle istituzioni pubbliche e private non chiedono agli urbanisti di snaturare il proprio sapere e di diventare economisti, geografi, sociologi, giuristi, ecologi, idraulici o esperti di *climate change*; chiedono di combinare queste competenze nel progetto di organizzazione dello spazio e nella gestione del processo di modificazione e trasformazioni della città. Chiedono di capire come si intercettano questi temi nei diversi campi di attività della pubblica amministrazione, anche a partire dalla costruzione e gestione di piani a tutte le scale; quindi un sapere non snaturato, ma arricchito, con

1 Ne è testimonianza il position paper del gruppo di lavoro SIU sulla formazione all'urbanistica e alla pianificazione in tempo di riforma dei saperi (febbraio 2023), nel quale sono individuati 14 campi tematici che reclamano il rinnovamento del ruolo dell'urbanista (Cassatella et al. 2023).

l'affiancamento di altri saperi dotati di propri statuti disciplinari.

Se l'urbanistica è un sapere pratico (Gabellini, 2024), l'integrazione tra la specificità dell'urbanistica e altre competenze (es nei campi dell'adattamento alla crisi climatica, dell'integrazione dei servizi ecosistemici e della pianificazione delle infrastrutture verdi, del metabolismo urbano e dell'economia circolare) non può che avvenire nel campo dell'esercizio delle pratiche di pianificazione e progettazione alle diverse scale del governo del territorio, attraverso l'attivazione di categorie concettuali e comportamenti che supportino la collaborazione con altri saperi.

### **Formare all'urbanistica come pratica collettiva: il ruolo strategico del team working**

Se l'integrazione dell'urbanistica con altre discipline deve avvenire nel campo dell'esercizio delle pratiche, per evitare che percorsi formativi vedano l'urbanistica dal periscopio dell'accademia occorre ripensare il percorso formativo sulla sua relazione e nelle interazioni con il contesto. La formazione non si esaurisce nell'università, ma prosegue nel

tempo della pratica professionale e amministrativa, dentro e fuori le istituzioni pubbliche, abbracciando il paradigma dell'educazione permanente o dell'apprendimento continuo (Talia 2024).

Va anche considerato che una buona ed aggiornata formazione non basta, serve anche un "contesto", ovvero un *milieu* territoriale e istituzionale che inviti ad una crescita continua delle competenze e che tenga alto il livello della domanda e dell'offerta di formazione. Vi è infatti una feconda circolarità tra il *milieu* territoriale e il rinnovamento del mestiere dell'urbanista, perché laddove la cultura della pianificazione è diventata patrimonio collettivo, essa induce i tecnici a misurarsi con continuità in percorsi di aggiornamento e crescita professionale<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Come già notato: "Ottimi laureati, sensibili e competenti, si intristiscono in un contesto culturale e amministrativo afasico, incapace non solo di valorizzarli, ma anche di comprendere la portata innovativa dei loro saperi. E d'altra parte una università ripiegata su se stessa, intenta a produrre 'accademia' senza mettere alla prova le proprie ricerche, produce professionisti spesso aristocraticamente chiusi nelle proprie convinzioni, incapaci di confrontarsi con la realtà, di comprendere il senso degli atti amministrativi e di interpretare i problemi come occasioni di innovazione" (Calace, 2024: p. 9)

Di fronte alla complessità crescente della società contemporanea, che mette in discussione i modelli tradizionali della formazione, l'urbanistica è sempre più un sapere tecnico che travalica i recinti della disciplina e si configura come una pratica collettiva e interdipendente, che richiede la collaborazione tra attori, saperi, ruoli e competenze differenti.

In questo contesto, la capacità di lavorare in gruppo – o, più precisamente, il *team working* come dispositivo cognitivo e operativo – non rappresenta una competenza accessoria o generica, ma costituisce una componente fondamentale e strutturale della formazione dell'urbanista contemporaneo. Allenarsi alla collaborazione significa prepararsi a progettare con gli altri e per gli altri, dentro processi che sono sempre negoziali, conflittuali, plurali. Significa assumere il progetto urbanistico non come gesto individuale, ma come processo corale, frutto di dialogo, mediazione e convergenze costruite.

Il *team working*, in ambito universitario, si manifesta innanzitutto come metodo didattico attivo, da sperimentare in particolare nei laboratori di progettazione e nei *workshop* intensivi, ma anche nei

*project work* interdisciplinari e nei tirocini. In questi contesti, gli studenti non apprendono solo contenuti tecnici, ma sperimentano in prima persona il lavoro progettuale come dinamica collettiva, fatta di confronto, compromesso, distribuzione di responsabilità, condivisione degli obiettivi e costruzione di un linguaggio comune. Il gruppo di lavoro diventa così una micro-società, un'anticipazione del modo in cui i futuri urbanisti dovranno operare nel mondo professionale e istituzionale.

Questa esperienza è tanto più preziosa in una disciplina come l'urbanistica, dove il progetto ha implicazioni politiche, etiche e culturali, oltre che spaziali e funzionali.

La formazione al *team working* consente, pertanto, di sviluppare competenze trasversali che oggi sono riconosciute come essenziali per affrontare contesti complessi e sistemi adattivi: capacità comunicative, pensiero critico, gestione dei conflitti, leadership distribuita, ascolto attivo, responsabilità condivisa, creatività collaborativa. Tutte queste abilità sono determinanti per poter dialogare efficacemente con amministratori pubblici, stakeholder locali, cittadini, colleghi di altre discipline e portatori di interesse con visioni divergenti.

Inoltre, l'attività di gruppo permette di sperimentare direttamente l'interdisciplinarietà: nessun progetto può prescindere dal confronto con competenze diverse: ingegneristiche, ecologiche, sociologiche, giuridiche, economiche. Il lavoro in *team* diventa quindi il terreno in cui imparare a connettere saperi, a valorizzare le differenze e a ricomporle in una visione integrata dello spazio e delle politiche urbane.

Dal punto di vista pedagogico, il *team working* assume anche un significato più profondo: promuove un apprendimento riflessivo (Schön, 1983), in cui la conoscenza si costruisce facendo, discutendo, sbagliando, rinegoziando. Non si tratta solo di acquisire nozioni, ma di formarsi come professionisti capaci di agire in contesti incerti e mutevoli, dotati di senso critico e di attitudine al cambiamento. In questo senso, il gruppo è anche un luogo di trasformazione personale, dove si impara a riconoscere i propri limiti, a valorizzare il contributo degli altri, a costruire fiducia reciproca<sup>3</sup>.

Infine, non è secondario sottolineare che il *team working* è anche un esercizio di cittadinanza. Allenarsi a lavorare con gli altri su problemi collettivi significa sviluppare una cultura della partecipazione, del confronto e della responsabilità pubblica. In un'epoca in cui il progetto urbanistico è sempre più uno strumento di trasformazione sociale e ambientale, questa dimensione è tutt'altro che marginale.

In sintesi, formare l'urbanista al lavoro di gruppo significa formarlo a un ruolo pubblico, relazionale e generativo. Il *team working* non è solo una tecnica operativa, ma una forma di educazione al progetto come azione collettiva orientata al bene comune, che mette al centro le relazioni, i conflitti, i linguaggi e le possibilità trasformatrici dell'agire urbanistico.

3 Non va però sottovalutata la necessità di strutturare il *team working* in modo consapevole e non retorico. Il lavoro di gruppo, per essere realmente efficace, richiede obiettivi chiari, ruoli definiti, tempi adeguati, strumenti di valutazione del processo e non solo del prodotto. Occorre insegnare agli studenti anche le regole del cooperare: come prendere decisioni in modo condiviso, come gestire disaccordi, come distribuire il carico di lavoro, come documentare le fasi del progetto, come fare autovalutazione e valutazione tra pari.

## **Prospettive: ri-centrare l'urbanistica in un ecosistema della formazione**

Tutto ciò porta alla necessità di costruire in modo sistematico un più stabile e strutturato scambio tra formazione ed esercizio del sapere pratico, che attraverso le università come gli enti pubblici, le agenzie e le associazioni, in cui i professionisti, in formazione e formati ma da bisogni di aggiornamento, possano confrontarsi in una dimensione laboratoriale, venire a contatto con altre discipline e competenze, comprenderne le ragioni e perseguire soluzioni nuove.

Il principio e la postura del *team working* possono tradursi in *living lab*, accordi di collaborazione, laboratori di co-produzione e, financo uffici di pianificazione; essi potrebbero costituire una infrastruttura, un 'ecosistema della formazione' nel quale la sperimentazione sul campo e l'arricchimento reciproco siano la cifra e la sfida principale, coinvolgendo e valorizzando quindi i caratteri e le potenzialità del *milieu* territoriale e istituzionale.

In senso più profondo, si tratta costruire laboratori di cittadinanza, luoghi dove si sperimenta l'abitare insieme, la convivenza delle differenze, la ricerca di equilibrio tra individualità e collettività, la capacità di organizzare lo spazio con e per gli altri, qualità imprescindibile in un ambito – come l'urbanistica – che ha per oggetto la giustizia spaziale. ■

### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:**

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022), *GreenComp. The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, doi:10.2760/172626, JRC128040.

Calace F. (2024), "Ritratti dell'urbanista, tra il rinnovamento della formazione e la complessità di un

mestiere rivolto alla società", in *Urbanistica Informazioni*, n. 315, pp. 9-12.

Cassatella C., Russo M., Bricocoli M. e De Luca G. (2023), "Formazione all'urbanistica e alla pianificazione, in tempo di 'riforma dei saperi'", in *Urbanistica Informazioni*, n. 307, pp. 108-110.

De Luca G. (2023), "Il lungo percorso della riorganizzazione del sapere nella disciplina urbanistica", in *Urbanistica Informazioni*, n. 307, pp. 104-105.

### 3. SAPERI E PRATICA. DOVE, COSA, COME, PER CHI?

Gabellini P. (2024), *Avvicinarsi all'urbanistica*, Planum Publisher, Milano.

Mastrodonato G. (2023), "Lineamenti sull'interesse pubblico tra mito e realtà", in *Rivista Giuridica AmbienteDiritto.it*, Anno XXIII, Fascicolo n. 1.

Moroni, S. (2019), "The just city. Three background issues: Institutional justice and spatial justice, social justice and distributive justice, concept of justice and conceptions of justice", in *Planning Theory*, no 19(3), <https://doi.org/10.1177/1473095219877670> (Original work published 2020), pp. 251-267.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

Talia M. (2024), "La cultura del progetto urbanistico oltre la 'riforma dei saperi'", in *Urbanistica Informazioni*, n. 307, pp. 11-12.

Inter



sezioni

Questa pubblicazione è articolata in cinque volumi:

Provenienze (1/5)

Prospettive (2/5)

Laboratori (3/5)

**Integrazioni, specializzazione, cooperazioni (4/5) «**

Internazionalizzazione (5/5)



Seminario SIU