

# Scuole e territori fragili. Il modello lungimirante del Contrat École a Bruxelles

Cristiana Mattioli, Cristina Renzoni, Paola Savoldi

Politecnico di Milano, Dipartimento di Architettura e Studi Urbani  
(cristiana.mattioli@polimi.it; cristina.renzoni@polimi.it;  
paola.savoldi@polimi.it)

*L'emergenza pandemica e la chiusura delle scuole hanno inasprito disuguaglianze territoriali ed educative, riportandole al centro del dibattito pubblico. Ne è emersa la conferma del ruolo della scuola e dei suoi spazi quali luoghi centrali per innescare cambiamenti, tanto più nei territori fragili, dove si sommano disagio economico, carenza di servizi, povertà educativa.*

*La crisi in atto rappresenta un'occasione importante per innovare la scuola, aprendola al contesto cui appartiene, anche grazie alle alleanze con la comunità educante.*

*Il programma Contrat École promosso dalla Regione di Bruxelles-Capitale è uno dei riferimenti più evoluti nella sperimentazione di azioni integrate, anche per riflettere su possibili politiche per il contesto italiano, nella fase post-pandemica.*

Parole chiave: rapporto scuola-città; fragilità territoriali; contratto di scuola

## **Dealing with fragile schools and territories. The forward-looking program Contrat École in Brussels**

*The pandemic emergency and school closures have exacerbated territorial and educational inequalities, becoming the subject of much public debate. This situation has confirmed the role of schools and their spaces as central places to trigger changes, especially in fragile areas, where economic hardship, lack of services, and educational poverty combine.*

*The current crisis represents a suitable opportunity to innovate the school, opening it to the local context and forming alliances with the educational community. The Contrat École program promoted by the Brussels-Capital Region is one of the most advanced references in the experimentation of integrated action plans. It gives the possibility to reflect on potential policies for the Italian context in the post-pandemic phase.*

Keywords: school-city relationship; territorial fragilities; school contract

## **Scuola e pandemia: uno sguardo territoriale**

Mai come in questi mesi la scuola è stata al centro del dibattito pubblico. Un dibattito che, sebbene solo parzialmente innovativo, ha avuto il pregio di evidenziare alcune criticità del funzionamento e della gestione ordinaria della scuola italiana e di allargare considerevolmente la platea di quanti si sono sentiti chiamare in causa, da vari punti di vista e ai vari livelli, dall'incertezza della situazione scolastica, primo fra tutti il susseguirsi di lunghe fasi di chiusura degli istituti. Studenti, famiglie, amministratori locali, funzionari di vari settori della pubblica amministrazione, enti del terzo settore, cittadini hanno cominciato, in questi mesi, a confrontarsi direttamente con i complessi e opachi funzionamenti dell'istruzione nel paese, tra soggetti, competenze e regole.

La discussione pubblica, sebbene molto concentrata sulla didattica a distanza (DAD), ha toccato temi di ampio respiro, riaccendendo un'attenzione significativa su diritti di cittadinanza, dell'infanzia e dell'adolescenza; sulla conciliazione famiglia-lavoro e sulla condizione femminile nel paese; sulla crescente povertà educativa e sui divari territoriali (Mattioli, Renzoni, Savoldi, 2020). La crisi in atto ha contribuito a rendere evidente la necessità di interpretare condizioni e contesti come nodi centrali per leggere situazioni, cogliere dinamiche e indirizzare politiche. Ma è anche stata osservata e rappresentata come un'occasione per innovare e migliorare la scuola, dando avvio a una riflessione più aperta e allargata sul ruolo degli spazi dell'istruzione come luoghi centrali a partire dai quali innescare un cambiamento, anche urbano. Capire e intervenire sulle condizioni a cui è possibile 'fare scuola' esige un investimento importante non solo in termini di risorse finanziarie, ma soprattutto in termini progettuali, di conoscenza e di visione per il futuro. Nel dibattito si è aperta una fertile riflessione, seppur timida negli esiti, sulle scuole in quanto luoghi che intrattengono relazioni materiali e immateriali con le città e i territori di cui sono parte. La pandemia ha reso visibile che tali relazioni riguardano uno spazio ampio, che travalica gli edifici scolastici e che intercetta le attrezzature sportive e culturali, i cortili e gli spazi aperti di pertinenza, i marciapiedi di accesso e i percorsi ciclo-pedonali, gli spazi pubblici di prossimità. E ha confermato che intorno a tempi, usi e funzionamenti di queste reti di luoghi è necessario sia procedere con un intervento materiale e integrato sugli spazi, sia prefigurare un ruolo rinnovato delle istituzioni scolastiche in relazione con enti, istituzioni e parti importanti della società civile (Renzoni, Savoldi, 2019; Mattioli, Renzoni, Savoldi, 2021).

Ricevuto: 2021.04.15  
Accettato: 2021.07.27  
Doi: 10.3280/tr2021-097-Supplementoaa12929

La questione fondamentale e dirimente è, a nostro avviso, di carattere territoriale e l'emergenza in corso costituisce un'occasione importante per allargare lo sguardo in modo più sistematico sulla dimensione plurale delle scuole, perché evidenzia, da un lato, la loro fondamentale valenza urbana e, dall'altro, il loro ruolo centrale nel contrastare crescenti forme di disuguaglianza sociale e territoriale. A partire da queste ipotesi, il presente contributo indaga il tema della fragilità attraverso la lente della povertà educativa e si interroga sulle potenzialità di alcuni programmi/politiche integrate incentrate sulla scuola e sui suoi spazi, come nel caso del programma *Contrat École* della Regione di Bruxelles capitale. Proponiamo, sullo sfondo, due temi, che in parte verranno ripresi in conclusione, in una prospettiva operativa. Il primo riguarda l'urgenza del riconoscimento dei luoghi e della distribuzione degli spazi dell'istruzione: un patrimonio abbondante, capace e diffuso, localizzato capillarmente in tutto il paese, con alcune significative dinamiche di polarizzazione che si sono consolidate nel corso degli ultimi vent'anni, a scapito di un assetto più articolato e orizzontalmente organizzato. Si pensi, nel caso delle aree urbane e metropolitane, alla rottura del principio di prossimità per la scelta delle scuole dell'obbligo e alle implicazioni che questa genera (Pacchi, Ranci, 2017); o al ruolo attrattore delle scuole superiori in contesti di scala vasta. Si pensi alla distribuzione disomogenea dell'offerta formativa professionale nella provincia media italiana; oppure, nel caso dei piccoli comuni in contesti marginali o dei centri frazionali in contesti di dispersione insediativa e a bassa densità, al progressivo accorpamento dei plessi della scuola primaria e secondaria di primo grado e alle relative scelte in termini di percorsi di vita individuali e famigliari (Mangione *et al.*, 2021). Il secondo tema riguarda l'urgenza di considerare diverse geografie e situazioni territoriali: una pluralità di condizioni insediative e socio-economiche che intrattengono rapporti diversi con le scuole e che articolano gradi diversi di fragilità territoriale e povertà educativa. Contesti diversi, con risorse e capitali (economici, culturali e sociali) alquanto eterogenei, che pongono domande e necessità non sempre sovrapponibili, ma trattate per lo più con politiche settoriali standardizzate, poco spazializzate e poco attente alle specificità di luoghi e territori (Coppola *et al.*, 2021; Laboratorio Standard, 2021; Caravaggi, Imbroglini, 2016). Una pluralità di situazioni che va osservata e calibrata anche rispetto alle specificità (di spazi, domande, utenze, accessibilità, gradi di fruizione e mobilità) connesse ai diversi gradi e tipologie di scuola.

### **Povertà educativa, tra scuole e territori fragili**

L'impatto dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e della prolungata chiusura delle scuole non è stato lo stesso in tutti i territori, date le differenti condizioni di partenza e le pluralità di risposte messe in campo da docenti, famiglie, associazioni, enti locali. La pandemia ha certamente evidenziato i divari presenti nel paese, in particolare quello tra Nord e Sud, ma anche tra aree centrali e marginali, aggravando fenomeni già presenti. Il rapporto di Save The Children (2020) lo evidenzia molto chiaramente: oltre all'aggravarsi della deprivazione materiale – con il rischio di scivolamento nella povertà assoluta di un ulteriore gruppo di quei 2 milioni di minorenni oggi in povertà relativa – è necessario considerare anche la deprivazione educativa e culturale

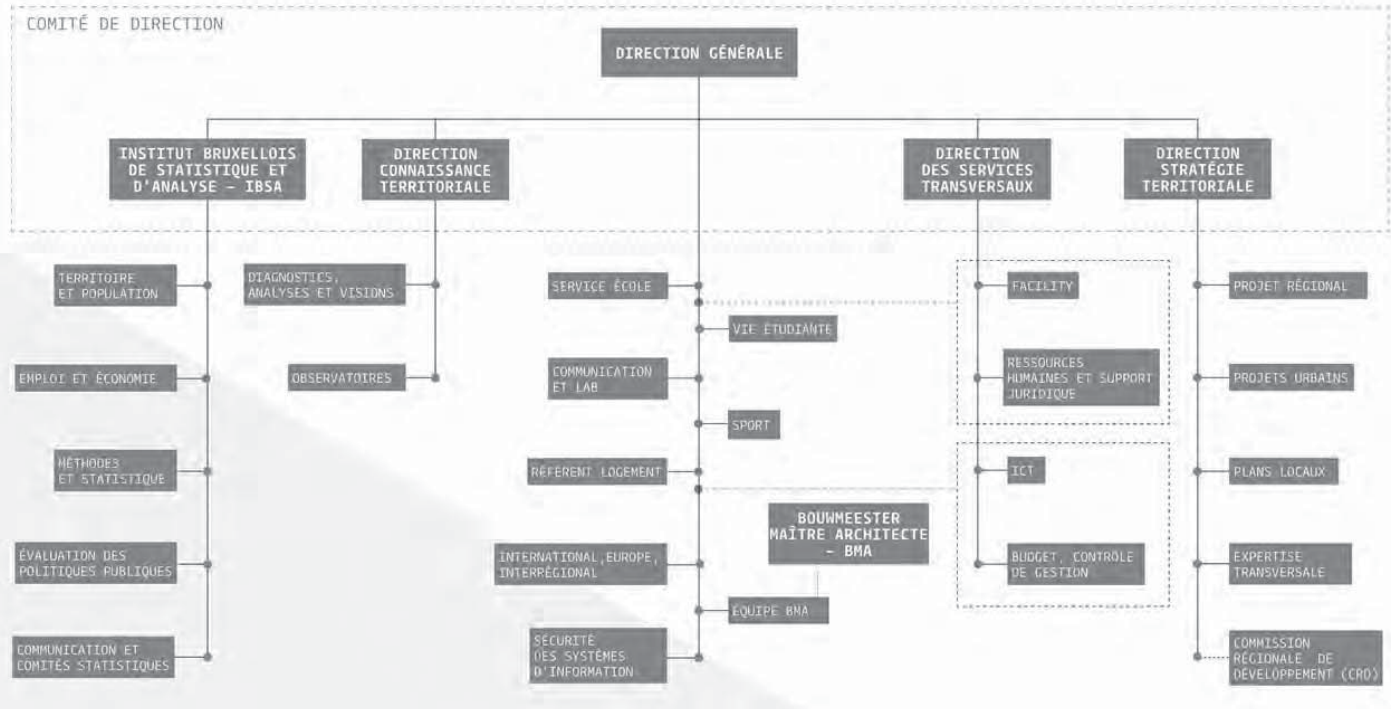
conseguente alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi di comunità. Una situazione che potrà avere effetti di lungo periodo sull'apprendimento e sullo stato psico-fisico ed emotivo di bambini e adolescenti, oltre che sulla dispersione scolastica, come già evidenziato dai dati allarmanti raccolti sul campo da dirigenti scolastici, provveditori e procuratori minorili (Corlazzoli, 2021). Il ricorso alla didattica a distanza ha ampliato le disuguaglianze esistenti, colpendo soprattutto i soggetti più fragili e svantaggiati e facendo emergere con forza il ruolo discriminante delle condizioni abitative e di accesso alle tecnologie informatiche. Ciò riguarda non solo il *digital divide*, ma anche la presenza, nel contesto famigliare, di figure di supporto, di competenze, di strumenti e spazi idonei: il 42% dei minori italiani vive in case sovraffollate, prive di spazi adeguati allo studio, spesso non cablate o raggiunte da una connessione lenta (Save The Children, 2020).

Insieme alle aree interne, le periferie metropolitane sono i contesti che più hanno risentito di questa deprivazione educativa in termini di aumento delle disuguaglianze e di peggioramento della qualità di vita (Rossi Doria, 2020). Una pluralità di fattori si sovrappone e si influenza a vicenda: disagio economico, carenza di servizi, povertà educativa (Openpolis, 2019c).

Nelle scelte formative e lavorative individuali e famigliari, che tendono a livellare e confermare le condizioni sociali di origine, risulta determinante, oltre alla scuola, la presenza di un sistema articolato di opportunità educative di contesto: i minori che provengono da famiglie fragili, ma vivono in aree geografiche dove l'offerta culturale e ricreativa è ricca, vedono ridotta di un terzo la probabilità di abbandono e dispersione scolastica rispetto ai coetanei che vivono in contesti con un'offerta più limitata (Save The Children, 2019).

L'importanza del luogo in cui si nasce emerge anche in termini di competenze acquisite, se consideriamo, ad esempio, che un baratro di 90 punti, equivalenti a tre anni di istruzione, separa i punteggi medi raggiunti nei test Invalsi del Nord Est da quelli rilevati nelle Isole (Save The Children, 2019). Le disparità non sono solo geografiche, ma riguardano anche il livello delle infrastrutture scolastiche (mense, palestre, campi sportivi, auditorium) che possono favorire o ostacolare la crescita individuale, così come la presenza di dotazioni e attrezzature, dentro e fuori la scuola (Openpolis, 2019a). Viceversa, la localizzazione degli edifici scolastici in aree degradate, che nel nostro paese è pari all'1% ma che raggiunge il 5% nelle città con più di 250.000 abitanti (Openpolis, 2020a), è correlata all'aumento dell'abbandono scolastico. Per i bambini e i ragazzi delle periferie metropolitane è, dunque, più difficile veder riconosciuti e garantiti i propri diritti di cittadinanza.

Per invertire queste tendenze e offrire maggiori opportunità future, la scuola svolge un ruolo di fondamentale importanza. In primo luogo, attraverso azioni di contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica,<sup>1</sup> fenomeni che, nel nostro paese, mantengono livelli elevati (14,5% nel 2018 secondo l'ISTAT, in calo), ben superiori agli obiettivi europei (< 10% entro il 2020), ma che, ancora una volta, si presentano con valori estremamente diversificati tra territori e popolazioni.<sup>2</sup> Entro questo quadro nazionale, la tendenza all'aumento dell'abbandono scolastico sembra essere particolarmente marcata nelle grandi città e soprattutto nel Mezzogiorno (Openpolis, 2019b). Se, infatti, nel 2014 le grandi città erano l'unica area del paese sotto la soglia



1. L'assetto organizzativo di Perspective Brussels (fonte: Perspective Brussels).

del 15% di abbandoni scolastici, a distanza di pochi anni il dato si è invertito (15,3%) e le maggiori città presentano oggi livelli più preoccupanti di aree interne e città medie.

Come ci ha mostrato la pandemia da Covid-19 e la sua gestione, nel contrasto alla povertà educativa e alle disuguaglianze, una questione importante riguarda il riconoscimento e l'attivazione di reti di collaborazione tra differenti soggetti (della scuola e del territorio) per strutturare 'comunità educanti' e costruire alleanze robuste tra scuola, enti locali e soggetti del Terzo settore.<sup>5</sup> Attraverso il rafforzamento dei legami territoriali, disinnescando i processi di riproduzione delle disuguaglianze, è fondamentale attivare «interventi di contesto e di cornice che siano capaci di creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti che uniscono scuola e fuori scuola» (MUR, 2018: 44), trasformando i territori più svantaggiati in 'aree ad alta densità educativa' (Save The Children, 2019). Si tratta, cioè, di promuovere 'contratti sociali' capaci di regolare e calibrare l'intervento delle autonomie scolastiche e le capacità di governo degli enti locali per realizzare azioni integrate, tra scuole e città.

Le scuole sono spesso l'unico presidio territoriale presente in ambiti fragili e possono rappresentare un supporto fondamentale nella definizione di politiche e progetti mirati a ridurre divari educativi e, in termini più ampi, sociali, territoriali e ambientali. Per riflettere su possibili politiche di contrasto alle crescenti disuguaglianze educative e territoriali, in particolare partendo da alcune sperimentazioni in ambiti periferici metropolitani, proponiamo di approfondire il programma *Contrat École* promosso dalla Regione di Bruxelles Capitale, a nostro avviso l'esperienza più avanzata tra quelle maturate in Europa negli ultimi anni.

### Alcune prospettive per la fase post-pandemica.

#### Il modello belga del *Contrat École*

Di iniziativa regionale, il programma *Contrat École*<sup>4</sup> è stato istituito da Région Bruxelles-Capitale nel 2017 ed è coordinato da *Perspective*,<sup>5</sup> ovvero dal *Bureau bruxellois de la planification*.<sup>6</sup> Arrivato alla sua seconda edizione dopo una fase pilota, il programma ha l'obiettivo di lavorare sulla rigenerazione di alcune parti di città a partire dal rafforzamento delle relazioni materiali e immateriali tra scuole e quartieri, attraverso: l'incremento dell'offerta di dotazioni collettive per gli abitanti del quartiere con l'apertura delle scuole nell'arco dell'intera giornata (attrezzature culturali e sportive, refettori, corti e cortili); una migliore integrazione tra scuola e quartiere grazie ad azioni socio-economiche e operazioni di riqualificazione degli spazi pubblici di prossimità.<sup>7</sup>

Si tratta di un modello particolarmente interessante di intervento pubblico avviato prima della pandemia, ampliato e implementato a cavallo della crisi sanitaria, con una prospettiva di medio periodo che traguarda il 2030. L'esperienza del *Contrat École* (CE) può essere osservata facendo emergere tre questioni centrali: la dimensione istituzionale e intersettoriale; la connessione tra spazi scolastici e pianificazione urbana, con una forte attenzione a scuole e ambiti urbani fragili; la pluralità di soggetti coinvolti e l'organizzazione del programma.

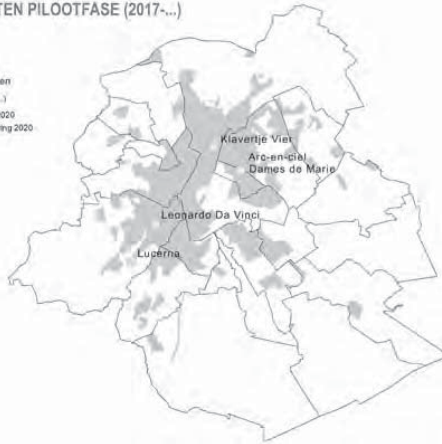
#### Un programma urbanistico centrato sulle scuole

Il CE non è uno strumento settoriale in capo a chi si occupa di insegnamento e di formazione, né a chi si occupa del solo patrimonio dell'edilizia scolastica. È, invece, un'iniziativa che prende le mosse dalla pianificazione e dalle politiche

CONTRATS ÉCOLE PHASE-PILOTE (2017-...)

SCHOOLCONTRACTEN PILOOTFASE (2017-...)

- Phase-pilote - Pilotfase (2017-...)
- Zone de Revitalisation Urbaine 2020
- Zone voor Stedelijke Herwaardering 2020
- Communes - Gemeenten

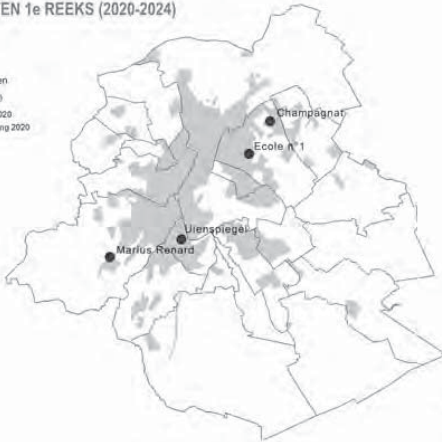


perspective  
brussels

CONTRATS ÉCOLE 1ère SÉRIE (2020-2024)

SCHOOLCONTRACTEN 1e REEKS (2020-2024)

- 1ère série - 1e reeks (2020-2024)
- Zone de Revitalisation Urbaine 2020
- Zone voor Stedelijke Herwaardering 2020
- Contextes - Gezochten



perspective  
brussels

CONTRATS ÉCOLE

Phase-pilote (2017-...), 1ère série (2020-2024), et 2ème série (2021-2025)

SCHOOLCONTRACTEN

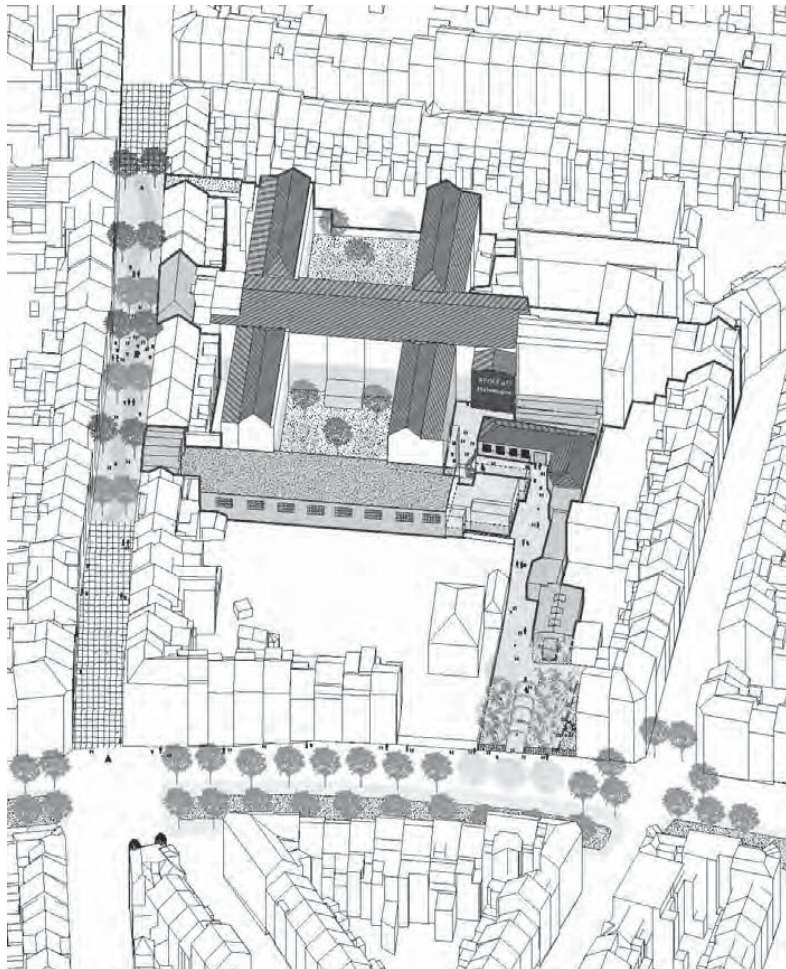
Pilootfase (2017-...), 1e reeks (2020-2024), en 2e reeks (2021-2025)

- 2ème série - 2e reeks (2021-2025)
- Zone de Revitalisation Urbaine 2020
- Zone voor Stedelijke Herwaardering 2020
- Communes - Gemeenten



perspective  
brussels

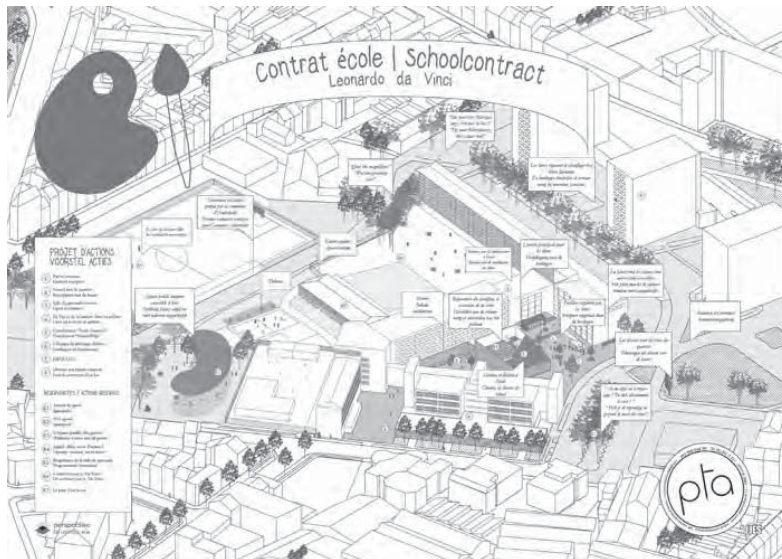
2. Localizzazione dei progetti selezionati dal 2017 ad oggi, durante la fase pilota, la prima serie (2020-2024) e la seconda serie (2021-2025) del programma Contrat École, entro il perimetro delle Zones de Revitalisation Urbaine del territorio di Bruxelles Region-Capitale (fonte: Perspective Brussels).



3. La prefigurazione del progetto relativo a una delle scuole selezionate per la seconda serie di iniziative del programma, con evidenziata l'attivazione di spazi pubblici e di attrezzature sportive e culturali per la scuola e per il quartiere. Fonte: Perspective Brussels.

urbane.<sup>8</sup> Questo programma si struttura, infatti, entro un quadro di attenzione di lungo corso nei confronti della relazione tra programmazione scolastica e pianificazione urbana (Ribeiro de Souza, Cartes Leal, 2005; Cartes Leal, 2015). A partire dal 2014, il governo regionale identifica il profilo del *facilitateur école*, il cui compito è monitorare le dinamiche della domanda verso i servizi educativi e scolastici e individuare soluzioni, in termini di organizzazione e dimensionamento delle infrastrutture scolastiche. Due anni più tardi, nel 2016, il documento *Stratégie 2025 pour Bruxelles. Un nouveau dynamisme économique pour la Région*<sup>9</sup> distingue 18 obiettivi principali, fra cui il *Programme bruxellois pour l'Enseignement* che insiste tanto sulla dimensione pedagogica e sulla qualità delle attività di formazione, quanto sulla qualità dello spazio materiale, con l'obiettivo di sostenere la mobilità sociale dei giovani studenti. Il documento definisce gli assi portanti su cui poggeranno molti dei provvedimenti successivi, tra i quali proprio l'istituzione del programma *Contrat École*. I temi enunciati nel *Programme pour l'Enseignement* chiamano in causa questioni di ordine spaziale e urbano, quali: la forte

attenzione al censimento e alla ricognizione delle condizioni del patrimonio degli edifici scolastici; il supporto alle istituzioni scolastiche nella gestione di progetti di nuova edificazione o interventi di trasformazione; il rafforzamento dell'attrattività delle scuole, perseguito anche attraverso una miglior qualità dell'ambiente scolastico e una forte apertura al quartiere circostante. Negli anni a seguire si compie un significativo investimento in termini di strutturazione delle competenze, delle procedure, dei progetti che permetterà di tradurre progressivamente in azioni gli orientamenti strategici del documento del 2016 (aggiornato a seguito della pandemia, nel febbraio 2021).<sup>10</sup> Una delle prime azioni del programma riguarda l'istituzione, in seno a *Perspective Brussels*, del *Service École*, una struttura dedicata e trasversale impegnata a collocare i progetti che riguardano le scuole entro una visione territoriale. Il ruolo di questo servizio attiene sia alla dimensione del monitoraggio (condizioni delle scuole, bisogni emergenti, dinamiche di incremento o decremento degli studenti iscritti), sia a quella operativa. Anzitutto, supporta le municipalità, attraverso la predisposizione di strumenti



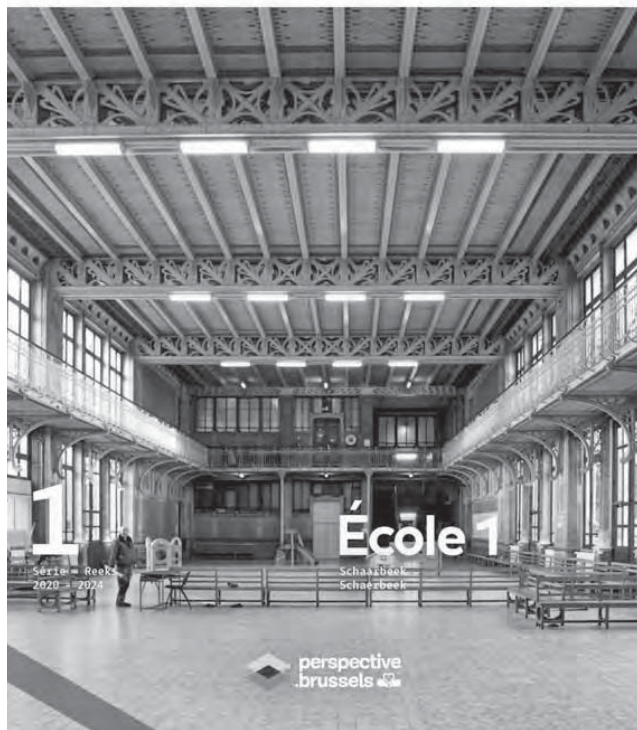
4-5. Due dei progetti definiti nella fase pilota, nella forma di elaborazioni utilizzate per la campagna pubblica di comunicazione del programma (fonte: Perspective Brussels).

e risorse per lo sviluppo di progetti mirati alle scuole che più ne hanno bisogno. Svolge, inoltre, un ruolo di accompagnamento nelle procedure relative agli interventi di (ri)qualificazione delle infrastrutture scolastiche.

Un quadro dinamico e aggiornato su popolazione scolastica del primo e secondo ciclo, patrimonio edilizio, progetti in corso e finanziamenti aperti sono tra gli elementi di conoscenza pubblica<sup>11</sup> che il *Service École* ha via via reso fruibili a una galassia di soggetti correlati al mondo della scuola, ma anche delle municipalità, delle comunità (fiamminga e francese), dei quartieri. Si tratta di un patrimonio di conoscenze che è servito e serve a disegnare politiche, programmi e progetti, tra i quali pure i *CE* (fig. 1).

*Un programma urbano per la rigenerazione delle aree fragili*  
La dimensione strategica della scelta di condizioni, luoghi e contesti entro cui operare con un *CE* è uno degli aspetti significativi di questa esperienza. Il *CE* interviene, infatti, in precisi ambiti, le *Zones de Revitalisation Urbaine* (*ZRU*), il cui perimetro è tracciato da Région Bruxelles-Capitale sulla base di tre requisiti, rilevati attraverso tre indicatori alla scala delle unità censuarie: il tasso di disoccupazione superiore alla media regionale; il reddito medio inferiore alla media regionale; la densità della popolazione superiore alla media regionale. Le scuole nei contesti più fragili diventano strumenti e baricentri di una sorta di *politique de la ville* che riconosce e perimetra ambiti, sistemi di

# Programme Contrat École Programma Schoolcontract



Vue sur les entrées de l'école rue Josaphat - Avant | Zicht op de ingangen van de school aan de Josaphatstraat - Voorheen



Vue sur les entrées de l'école rue Josaphat - Après | Zicht op de ingangen van de school aan de Josaphatstraat - Achtezaaf

Contrat École - Schoolcontract  
École 1 - Schaarbeek

65

6-7. Due immagini estratte dal dossier di progetto relativo a una delle scuole selezionate nel quadro del programma Contrat École. A sinistra, il recupero di un grande spazio per incontri pubblici; a destra, gli interventi su marciapiede e strada in corrispondenza di uno degli accessi (fonte: Perspective Brussels).

spazi e comunità su cui intervenire prioritariamente. Posta questa condizione, il processo di individuazione dei singoli interventi del programma ce ha seguito un iter di carattere sperimentale, scandito in due momenti.

Nella fase pilota, avviata nel 2016, il governo regionale ha selezionato quattro contesti su cui intervenire, sulla base di alcuni criteri generali: condizioni/fenomeni di segregazione scolastica, prestando attenzione soprattutto alle scuole secondarie, laddove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più ricorrente e a rischio di irreversibilità; calo degli iscritti; degrado materiale e spazi inadeguati nella scuola; carenza di spazi e dotazioni di interesse pubblico entro il quartiere.<sup>12</sup> Dopo aver verificato parte degli esiti

della fase pilota, una seconda fase, attualmente in corso, è stata definita con un carattere più ordinario, puntando a un maggiore coinvolgimento di scuole ed enti locali attraverso un bando pubblico (*appel à candidatures*) a loro dedicato. Il processo, avviato nel 2020, è articolato in due 'serie' di interventi (2020-24; 2021-25) che riguarderanno nel complesso sei diverse scuole ed è destinato a essere rinnovato, ogni due anni, con la pubblicazione di nuovi bandi e lo stanziamento delle risorse correlate (il finanziamento massimo per ciascun progetto<sup>13</sup> è pari a 2,5 milioni di euro). Le 28 proposte candidate al bando riguardano scuole con un'utenza fragile<sup>14</sup> localizzate in una ZRU e sono state elaborate prevalentemente dalle municipalità, di concerto con le istituzioni scolastiche.

Due gli elementi da rilevare. Il primo è il rimando stringente a condizioni di fragilità (dell'ambito urbano, della popolazione scolastica): non è un caso che i CE siano una sorta di prosecuzione, tematicamente circoscritta, del programma *Contrats de Quartiers e Contrats de Quartiers durables*, avviati nel 1994 e nel 2012 e orientati a rivitalizzare e riqualificare ambiti urbani in condizioni critiche.<sup>15</sup> Il rafforzamento delle relazioni scuola-quartiere si realizza attraverso azioni materiali e immateriali che riguardano progetti formativi e pedagogici, alleanze tra scuole, enti e associazioni, in una sorta di cornice di collaborazione e trasformazione condivisa. In una delle scuole secondarie coinvolte «una parte di investimento è destinato a progetti relativi alla viabilità, agli spazi pubblici, alla realizzazione di nuove infrastrutture, ma parte delle risorse serve per intraprendere azioni di carattere socio-economico: gli studenti imparano a scuola a svolgere opere di manutenzione sugli spazi abitativi oppure sulla rete elettrica degli alloggi. Così, parte della loro esperienza è definita da un progetto integrato che combina attività di formazione e interventi sugli alloggi di edilizia pubblica, collocati in prossimità della scuola».<sup>16</sup>

Il secondo elemento è l'intenzione esplicita di intervenire sulle condizioni di densità urbana della città, che si accompagna in molti casi a una carenza di dotazioni collettive.<sup>17</sup> Gli spazi delle scuole diventano così un'attrezzatura pubblica multivalente che sopperisce alla mancanza di altri spazi (verdi, sportivi, ricreativi e soprattutto pubblicamente accessibili). È, ad esempio, il caso di una scuola (Schaeerbeek) toccata da fenomeni di segregazione scolastica, penalizzata da una cattiva immagine, sebbene disponga di un patrimonio edilizio ampio e di grande interesse. Parte del progetto è così centrato sul recupero e l'apertura al quartiere di un vero e proprio sistema di attrezzature sportive (cinque diversi spazi attrezzati) e di una grande sala conferenze, il cui corpo di fabbrica è visibile e molto facilmente accessibile da tutti i cittadini (figg. 2, 3).

#### *Un programma operativo di coordinamento tra più attori*

Un aspetto importante riguarda, infine, il processo di definizione, organizzazione e attuazione dei progetti finanziati attraverso il CE. L'esperienza belga mostra che il programma è definito a un livello di governo sovraordinato rispetto alle municipalità, chiamate a mobilitarsi per candidare progetti di concerto con le singole scuole. *Perspective Brussels*, e il *Service École* in particolare, rappresenta un ente e una struttura tecnica titolata a intervenire sul territorio urbano e metropolitano, con un ruolo di governo molto attivo, di iniziativa, regia complessiva, monitoraggio, apprendimento e aggiustamento in corso d'opera, definizione di tempi e cicli del programma. A supportare il lavoro sono alcuni professionisti esperti nell'ambito della progettazione urbana e dell'interazione con le istituzioni pubbliche (scolastiche, di quartiere, municipali), chiamati ad analizzare in prima battuta condizioni e bisogni entro gli ambiti selezionati, con il coinvolgimento diretto di beneficiari e soggetti interessati, e a elaborare un progetto complessivo. Rispetto alle prime sperimentazioni, nelle fasi più recenti istituzioni scolastiche e municipalità sono state chiamate a candidare una scuola e un quartiere su cui intervenire, non tanto prefigurando uno specifico progetto di intervento, ma dimostrando le ragioni per le quali la scuola e il quartiere abbiano bisogno di un progetto, facendo riferimento sia alle condizioni materiali (della scuola, degli

spazi urbani), sia a quelle socio-economiche (della popolazione scolastica, del quartiere).<sup>18</sup> Queste operazioni scandiscono un momento analitico e uno operativo-progettuale, a valle del quale viene selezionata e nominata una figura di raccordo tra scuola e territorio, il *coordinateur école-quartier*, con un ruolo strategico nella fase di attuazione del progetto. Il suo compito è, infatti, quello di tradurre, far conoscere e portare a sintesi le istanze delle diverse parti nella messa in opera del progetto. Si tratta di una figura ibrida, le cui competenze hanno anzitutto a che vedere con la capacità di interazione e di mediazione, ma anche con un forte pragmatismo, necessario per comprendere e governare le implicazioni tecniche e procedurali rispetto alle diverse operazioni previste, nell'interazione con il personale tecnico delle municipalità.

Lo sviluppo dei progetti è tutt'altro che lineare e la cooperazione tra i diversi soggetti non è sempre fluida. Le azioni previste, nella maggior parte dei casi, trovano nella municipalità, più che nella scuola, il soggetto trainante. La municipalità è, infatti, in prima linea in quanto proponente, nella gran parte dei casi, anche perché gli interventi programmati toccano una pluralità di spazi pubblici, non solo scolastici. Il coordinamento delle diverse divisioni tecniche interne all'amministrazione è complesso e costituisce tuttavia un utile riferimento su come sia possibile governare processi e progetti capaci di mobilitare coerentemente azioni sociali e trasformazioni spaziali, pur a fronte di regole e procedure amministrative consolidate (Bricocoli, Sabatinelli 2017). Infatti, da un lato, il coordinatore scuola-quartiere favorisce anche relazioni trasversali tra diversi settori dell'amministrazione; dall'altro, le municipalità sono strettamente vincolate ad agire coerentemente, coordinandosi al proprio interno, pena l'impossibilità di accedere alle risorse per poter concludere il progetto. Elemento di incentivo e bilancio è il percorso di monitoraggio continuo, condotto e guidato da *Service École*, che agisce come coordinatore di secondo livello su tutti i soggetti coinvolti, sollecitando integrazione tra le parti e tra le competenze (figg. 4 e 5, figg. 6 e 7).

#### **Progetti-pilota, un metodo di lavoro**

Le condizioni per progetti integrati simili ai CE richiedono una rinnovata convergenza di almeno due dimensioni, spesso distinte l'una dall'altra. Da un lato, la composizione e l'integrazione degli spazi delle scuole (manufatti e spazi di pertinenza) con il loro intorno: spazi della mobilità e della sosta, accessi, spazi aperti. Si tratta di spazi oggi oggetto di competenze tecniche fortemente distinte e settorializzate, talvolta estranee e in competizione. Dall'altro, la composizione e l'integrazione tra politiche dell'istruzione, politiche sociali, politiche culturali e politiche urbane/urbanistiche, sia nel disegno di progetti formativi, sia nella programmazione e nell'organizzazione degli spazi a supporto di tali politiche.

Da questa prospettiva, ci pare ci siano almeno tre direzioni possibili, da poter mettere al lavoro nel contesto italiano, anche in risposta a criticità emerse nella fase pandemica.<sup>19</sup>

La prima riguarda la necessità di procedere in modo sperimentale e incrementale: il modello della 'fase pilota' a forte regia pubblica, in capo a un soggetto che opera a scala metropolitana o regionale. Un percorso di affinamento progressivo di obiettivi e strumenti consente di perfezionare procedure, consolidare



alleanze e metodi di lavoro congiunto tra soggetti e competenze differenti, dentro e fuori la scuola e le amministrazioni locali, a partire da un numero limitato di casi in contesti particolarmente fragili, dove testare azioni integrate di contrasto alle crescenti disuguaglianze educative e territoriali, dal carattere multifattoriale. La seconda riguarda l'importanza di costruire gerarchie e ordini di priorità attraverso un dialogo stretto tra condizioni e contesti delle scuole e dei territori: un'attitudine che i temi urgenti di fragilità, disuguaglianze e povertà educativa, tanto più nella fase pandemica, hanno riportato al centro di una discussione sulla scuola che, mai come ora, può essere tradotta in operazioni concrete e trasversali.

La terza direzione su cui lavorare ha a che fare con competenze e responsabilità di livelli di governo e strutture organizzative con ruoli diversi, coordinati e complementari. Che ruolo possono avere, nel contesto italiano, Regioni, Città metropolitane, singole municipalità e Uffici scolastici territoriali nel riconoscimento di un insieme selettivo di contesti su cui concentrare risorse, progetti e interventi sulle scuole, in relazione agli impatti che potrebbero riverberarsi sul quartiere e sulla città di cui fanno parte? In questa prospettiva, riveste un ruolo centrale la definizione di bandi mirati e ben calibrati per far emergere progetti di sistema tra scuole, attrezzature sportive, spazi e servizi pubblici, reti della mobilità e progetti educativi. Ed è importante assegnare un ruolo progettuale alle municipalità, nel supportare e integrare le iniziative che le autonomie scolastiche possono intraprendere. Si tratta di una finestra ampia, su cui si affacciano diversi soggetti e diverse istituzioni, parte dei quali non hanno consuetudine a definire in modo coordinato i propri campi di azione. Si tratta però anche di una finestra dalla quale è possibile guardare chiaramente all'immediato futuro, proiettando condizioni di vantaggio e di maggiore equità, anche grazie alla territorializzazione di progetti centrati su spazi e istituzioni scolastiche.

*L'impianto generale del saggio è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici. Tuttavia, a C. Renzoni va attribuito il primo paragrafo, a C. Mattioli il secondo, a P. Savoldi il terzo, alle tre autrici insieme il paragrafo conclusivo.*

## Note

1. L'abbandono scolastico precoce colpisce i giovani che lasciano gli studi con la sola licenza media. Con l'espressione dispersione scolastica s'intende quel complesso di fenomeni consistenti nella mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare (oltre all'abbandono in senso stretto, anche la ripetenza e il ritardo). C'è poi una dispersione implicita che riguarda i ragazzi (un ulteriore 7% in Italia) che, pur avendo conseguito il diploma, non raggiungono i livelli di competenza richiesti (Invalsi, 2019).
2. Se tra gli alunni di cittadinanza italiana è l'11,3% ad abbandonare gli studi precocemente, tra quelli di cittadinanza straniera la quota sale al 36,5% (Openpolis, 2020b). Si tratta del divario più alto in Europa (dove la media è del 13,5%), in aumento negli ultimi anni.
3. Il Piano scuola 2020-21 va in questa direzione promuovendo, seppur in un'ottica strumentale, la creazione di Patti educativi di comunità per favorire la messa a disposizione di strutture o spazi esterni alla scuola ove poter svolgere attività didattiche e costruire collaborazioni con i diversi attori territoriali per l'arricchimento dell'offerta educativa.
4. Il programma pluriennale rientra tra i tre progetti strategici di trasformazione urbana perseguiti dalla Regione metropolitana di Bruxelles, insieme al progetto "Territoire du Canal" correlato all'attuazione del Plan directeur du Canal (elaborato a partire dal 2012 da Alexander Chemetoff) e ai 13

- Pôles stratégiques, che prevedono interventi di rigenerazione, sviluppo e recupero di alcuni manufatti e quartieri.
5. Il sito dedicato a questa istituzione è una fonte molto ricca di dati, documenti e pubblicazioni: <https://perspective.brussels/fr> (accesso: 2021.04.10).
  6. Il nostro contributo si è giovato di un'utile occasione di confronto e scambio con due delle funzionarie di Perspective Brussels, attive nella struttura Service École: Donatienne Deby e Louison Cuvelier. L'intervista si è svolta l'8 settembre 2020, in modalità telematica.
  7. Perspective Brussels, Appel à candidatures Contrat École, aprile 2019: [https://perspective.brussels/sites/default/files/appel\\_a\\_candidatures\\_contrat\\_ecole.pdf](https://perspective.brussels/sites/default/files/appel_a_candidatures_contrat_ecole.pdf) (accesso: 2021.04.10).
  8. «Abbiamo una visione a scala ampia delle scuole, dei loro bisogni e dell'accompagnamento della qualità dei territori: una delle competenze che ci permette di intervenire sulle scuole, a livello regionale, è tutto ciò che riguarda la *rénovation urbaine*. È a partire da questo che abbiamo potuto cominciare a lavorare sui Contrats École». Intervista a Donatienne Deby e Louison Cuvelier, traduzione delle autrici (cfr. nota 6).
  9. Il documento è consultabile qui: <https://go4.brussels/wp-content/uploads/2018/10/Strategie-2025-pour-Bruxelles.pdf> (accesso: 2021.04.10), si vedano in particolare le pp. 28-33.
  10. Région de Bruxelles-Capitale, Go4Brussels 2030. Engager Bruxelles sur la voie de la transition économique, sociale et environnementale, Mis à jour le 24 février 2021 suite à la crise du Covid-19. [https://go4.brussels/wp-content/uploads/2021/03/Strategie-Go4Brussels-2030\\_mise-a-jour-2021\\_FR.pdf](https://go4.brussels/wp-content/uploads/2021/03/Strategie-Go4Brussels-2030_mise-a-jour-2021_FR.pdf) (accesso: 2021.04.10), si vedano in particolare le pp. 63-65.
  11. Attualmente, tra gli strumenti resi disponibili esiste un toolbox di informazioni aggiornate e facilmente consultabili riguardo a sussidi e opportunità a cui è possibile attingere. Si veda <https://perspective.brussels/fr/toolbox/inventaire-des-financements>. <https://perspective.brussels/fr/toolbox> e <https://perspective.brussels/fr/toolbox/inventaire-des-financements> (accesso: 2021.04.10).
  12. Un insieme coerente e aggiornato di dati su alcuni di questi temi è accessibile qui: <http://ibsa.brussels/themes/enseignement> (accesso: 2021.04.13).
  13. Si veda <https://perspective.brussels/fr/toolbox> e <https://perspective.brussels/fr/toolbox/inventaire-des-financements> (accesso: 2021.04.10).
  14. Tale condizione è definita attraverso un indice sintetico composto da 11 variabili, il cui calcolo è contenuto in un documento dell'aprile 2020. [www.gallillex.cfwb.be/document/pdf/48054\\_000.pdf](http://www.gallillex.cfwb.be/document/pdf/48054_000.pdf) (accesso: 2021.04.10).
  15. I programmi sono documentati in: <https://quartiers.brussels/1/page/programmes> (accesso: 2021.04.10).
  16. Intervista a Donatienne Deby e Louison Cuvelier, traduzione delle autrici (cfr. nota 6).
  17. «Il ce è nato in relazione al fatto che ci occupiamo di territorio e lavoriamo anche sui temi della densità: Bruxelles è una città molto densa e manca di dotazioni collettive. L'intervento sulle dotazioni scolastiche permette un uso più esteso delle strutture che, normalmente, non sono aperte in maniera prioritaria al quartiere» intervista a Donatienne Deby e Louison Cuvelier, traduzione delle autrici (cfr. nota 6).
  18. La candidatura richiede l'elaborazione di un documento sintetico organizzato in tre parti. La prima riguarda 'informazioni fondamentali sulla scuola', inclusi alcuni dati sulla popolazione scolastica; una descrizione degli spazi della scuola; una descrizione del quartiere sotto il profilo demografico, sociale, urbanistico. La seconda parte è definita 'opportunità' e chiede di dare conto delle ragioni per cui la scuola ha bisogno di un intervento straordinario e la descrizione degli spazi scolastici che potrebbero essere messi al servizio del quartiere. La terza parte è destinata al partenariato e chiede di rendere conto della rete di partenariati già attivi attraverso la scuola e nel quartiere, così come la disponibilità di risorse integrative, in relazione a progetti specifici già attivi.
  19. Riprendiamo, in conclusione, parte delle riflessioni avanzate nella proposta operativa «Contratti di scuola, uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio», elaborata dalle autrici insieme a un gruppo di colleghi (Lamacchia *et al.*, 2021).

## Riferimenti bibliografici

- Bricocoli M., Sabatinelli S., 2017, «Città, welfare e servizi: temi e questioni per il progetto urbanistico e le politiche sociali». *Territorio*, 83: 106-110. Doi: 10.3280/TR2017-083015.
- Caravaggi L., Imbroglini C., 2016, *Paesaggi socialmente utili. Accoglienza e assistenza come dispositivi di progetto e trasformazione urbana*. Macerata: Quodlibet.
- Cartes Leal V.A., 2015, *L'école, l'enfant et la ville: les conditions de l'urbanisme scolaire: cas de la Région de Bruxelles-Capitale*. Tesi di dottorato, ucl Louvain.
- Coppola A., Del Fabbro M., Lanzani A., Pessina G., Zanfi F., 2021, a cura di, *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*. Bologna: Il Mulino.
- Corlazzoli A., 2021, «Abbandono scolastico, impennata di segnalazioni alle procure minorili dopo un anno di Covid. 'Con la DAD i ragazzi più fragili non ce la fanno'». *Il Fatto Quotidiano*, 12 aprile.
- Invalsi, 2019, «La dispersione scolastica implicita». *L'editoriale di Roberto Ricci*, 1/2019, ottobre. [www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladisersionescolasticaimplicita.pdf](http://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladisersionescolasticaimplicita.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Laboratorio Standard, 2021, *Diritti in città. Gli standard urbanistici in Italia dal 1968 a oggi*. Roma: Donzelli.
- Lamacchia M.R., Luisi D., Mattioli C., Pastore R., Renzoni C., Savoldi P., 2021, «Contratti di scuola: uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio». In: Coppola et al., *Ricomporre i divari*, cit., 239-249.
- Mangione G., Bartolini R., Chipa S., De Santis F., Tancredi A., 2021, *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*. Report INDIRE, Ministero dell'Istruzione. [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole\\_mappatura-e-cluster-dei-contesti\\_Report.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole_mappatura-e-cluster-dei-contesti_Report.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Mattioli C., Renzoni C., Savoldi P., 2021, «Tutti a scuola. Spazi, vincoli, alleanze territoriali: che cosa abbiamo imparato dall'emergenza». *Altreconomia*, 233, gennaio: 10-16.
- Mattioli C., Renzoni C., Savoldi P., 2020, «La riapertura delle scuole, una questione urbana». *La Rivista Il Mulino*, 26 maggio. [www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS\\_ITEM:5250](http://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5250) (accesso: 2021.04.14).
- MIUR, 2018, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0) (accesso: 2021.04.14).
- Openpolis, 2019a, *Le mappe della povertà educativa*. [www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa\\_.pdf](http://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Openpolis, 2019b, *La crescita dell'abbandono scolastico nelle città*. [www.openpolis.it/la-crescita-dellabbandono-scolastico-nelle-citta/](http://www.openpolis.it/la-crescita-dellabbandono-scolastico-nelle-citta/) (accesso: 2021.04.14).
- Openpolis, 2019c, *La dimensione sociale e educativa nei problemi delle periferie*. [www.openpolis.it/la-dimensione-sociale-e-educativa-nei-problemi-delle-periferie/](http://www.openpolis.it/la-dimensione-sociale-e-educativa-nei-problemi-delle-periferie/) (accesso: 2021.04.14).
- Openpolis, 2020a, *Le scuole in aree urbane degradate e l'abbandono scolastico*. [www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/04/Le-scuole-in-aree-degradate-e-labbandono-scolastico-18-febbraio-2020.pdf](http://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/04/Le-scuole-in-aree-degradate-e-labbandono-scolastico-18-febbraio-2020.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Openpolis, 2020b, *Quanto è frequente l'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri*. [www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/05/abbandono-stranieri.pdf](http://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/05/abbandono-stranieri.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Pacchi C., Ranci C., 2017, *White Flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Perspective Brussels, 2018, *Stratégie 2025 pour Bruxelles. Un nouveau dynamisme économique pour la Région*. <https://go4.brussels/wp-content/uploads/2018/10/Strategie-2025-pour-Bruxelles.pdf> (accesso: 2021.04.10).
- Perspective Brussels, 2019, *Appel à candidatures Contrat École*. [https://perspective.brussels/sites/default/files/appel\\_a\\_candidatures\\_contrat\\_ecole.pdf](https://perspective.brussels/sites/default/files/appel_a_candidatures_contrat_ecole.pdf) (accesso: 2021.04.10).
- Ribeiro de Souza A., Cartes Leal V., 2005, *Les chemins de l'école. Déplacements scolaires dans la Région de Bruxelles-Capitale*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Renzoni C., Savoldi P., 2019, «Scuole, una questione urbana. Spazi di transizione e di apprendimento». *Urbanistica*, 163: 140-147.
- Rossi Doria M., 2020, «Periferie e fallimento formativo». In: Laino G. (a cura di), *Quinto rapporto sulle città. Politiche urbane per le periferie*. Bologna: Il Mulino, 101-112.
- Save The Children, 2014, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/1a-lampada-di-aladino.pdf> (accesso: 2021.04.14).
- Save The Children, 2018, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (accesso: 2021.04.14).
- Save the Children, 2019, *Il tempo dei bambini. X Atlante dell'infanzia a rischio*. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini\\_2.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf) (accesso: 2021.04.14).
- Save The Children, 2020, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/liimpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/liimpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (accesso: 2021.04.14).